الدّكتور
سمر روحي الفيصل

قضايا اللّغة العربيّة
في
العصر الحديث

هذا الكتاب

حين أنعمتُ النّظر في كتاب الصَّديق الدكتور سمر روحي الفيصل، أدركتُ مسوِّغ اهتمام وزارة الثقافة به، ورغبتها في أن تضعه بين يدي قرّاء العربيّة.

ذلك أنّ القارىء الذي يُدقِّق في كتاب (قضايا اللّغة العربية في العصر الحديث)، يكتشف، دون عناء، القضية التي شغلت الدكتور سمر روحي الفيصل، وهي الموقف العلمي الموضوعيّ من المشكلات اللّغوية الكبرى في العصر الحديث، كمشكلة المفهوم الدقيق للفصحى وللعامية وللعلاقة بينهما، ومشكلة العلاقة بين اللغة العربية والواقع العربي، تلك العلاقة التي تشعّبت، فتجلّت في قضايا كثيرة، كالوعي والنهضة والكتابة ولغة الحوار واستيعاب العلم وتأصيله... ومن الواضح بالنسبة إليَّ أن الموقف الموضوعي من قضايا اللغة العربية اتضح في هذا الكتاب من خلال منهجية البحث التي لم تُغْفِل تاريخ المشكلات اللغوية العربية، بل تتبعته، وراحت تناقش مؤيِّديه ومعارضيه بتأن وروية ومعرفة ودقة، دون أن يلامس هذه المعالجة، أو يقترب منها، شيء من الحبّ الذي أعلنه سمر روحي الفيصل في مقدمة كتابه للغة العربية. ذلك أن موقفه العلميّ الموضوعي ينطلق من أن التعبير الحقيقيّ عن حبِّ اللغة العربية ليس عواطف حماسيّة، ولا شعارات برّاقة، بل هو خدمة هذه اللغة بتوضيح مفاهيمها الدقيقة، ومعالجة مشكلاتها، وتقريبها من القراء العاديين وذوي الاختصاص.

ولا أشكّ في أن هذا الكتاب يخدمنا في المرحلة التي نمر بها، وهي مرحلة التماهي بالغرب ولغته. فهو يُقدِّم إجابة علمية عن السؤال الآتي: أيهما أكثر جدوى بالنسبة إلى الطالب العربي: تدريس العلوم التطبيقية باللغة الأجنبية، أو تدريس هذه العلوم باللغة العربية؟. وإجابة الدكتور الفيصل لا تستند إلى رفض اللغات الأجنبية، ولا تميل إلى الإيمان الأعمى باللغة العربية، بل تعالج المشكلة معالجة لغوية صرفاً، استناداً إلى أن اللغة وسيلة إيصال العلوم وفهمها والتحلي بمهاراتها. ولهذا السبب حلّل التجربة السورية، ورصد التجارب اللبنانية والمصرية والأردنية، ولاحظ العلاقة بين فهم اللغة والتعبير بها، وناقش ما سمّاه الطاقة الذاتية التي تملكها اللغة العربية، وتستطيع بوساطتها استيعاب العلم الحديث، ووَضْع المصطلحات العلمية وتوحيدها. فالعلم لا يتقدّم في أية دولة عربية إذا لم يُقدَّم للطلاب بلغتهم التي يفهمون فصحاها وإن كانوا غير قادرين على التعبير بها.

باختصار أقول إن قارىء هذا الكتاب سوف يلاحظ أن موقف الدكتور سمر روحي الفيصل الموضوعي من اللغة العربية، هو الذي سمح له بتحليل منهجي كلّي، لا يهمل أيَّ جانب من جوانب الواقع اللغوي العربي. فقد امتد هذا التحليل إلى مشكلات الإملاء، والكتابة الوظيفية والإبداعية، والترجمة والتعريب، والنحو، والتربية اللغوية، رغبةً منه في الإحاطة بقضايا اللغة العربية في العصر الحديث. وخيراً فَعَل.

د. محمد فاتح زغل

الإمارات/ ٢٠٠٩

مقدّمة

يُخيَّل إليَّ أنّ اللّغة العربيّة تحتاج إلى باحثين قادرين على التّمييز بين حبِّهم اللّغة وقدرتهم المنهجيّة على معالجة مشكلاتها والمواقف المعاصرة منها. ذلك أنّ الحبَّ والمنهجيّة لا يلتقيان في البحث اللّغويّ. فالحبُّ عاطفة خارجيّة، والتَّقيُّد بالمنهجيّة العِلْميّة عملٌ عقلانيٌّ صِرْفٌ. إذا طغى الحبُّ على المنهجيّة عميتُ الأبصار البحثيّة عن رؤية الأدواء، ومعالجة الأغلاط، وتقويم الآراء والملاحظات. وإذا سادت المنهجيّة اتَّسعت الآفاق، وصارت قادرةً على مناقشة الآراء المعادية للغة والمحبّة لها دون أن تتحكَّم ذاتُ الباحث فيها، ودون أنّ تتأثَّر نتائجها بما يُحبُّ أصحابها ويكرهون. قد يسمح المقامُ بالقول إنّني أحبُّ اللَّغة العربيّة، وأحرص عليها، وأعمل على رِفْعة شأنها تحدُّثاً وقراءةً وكتابةً. ولكنّ المقام نفسه يدفعني إلى الاعتراف بأنّني حاولتُ الإخلاص للمنهجيّة في دراسة اللّغة العربيّة التي أحبُّها، وأنّني غلَّبتُ هذه المنهجيّة على الحبِّ؛ لأتمكَّن من تحليل ما قيل عن طبيعة اللّغة العربيّة، وما أُشيع عن إمكاناتها الذّاتيّة على مواكبة العصر التقنيّ الحديث، وما كُتِب عن العاميّة والفصيحة فيها. ومن ثَمَّ كانت المنهجيّة في هذا الكتاب مُقدَّمة على رغبتي في أن أدافع عن اللّغة دفاع المحبِّ؛ لأنّني أرى المنهجيّة ضابطاً علميّاً وحيداً للمنهج التّحليليّ القادر على خدمة اللّغة والدِّفاع عنها.

لقد طُبِعتْ أصولُ هذا الكتاب غيرَ مرّة طَوَال خمسَ عشْرةَ سنة. إذ كانت في بداياتها الأولى بضعَ دراسات نُشرتْ في لبنان باسم (المشكلة اللُّغويّة العربيّة). ثمّ اتَّسعت وكثرت فأصبحت (اللّغة العربيّة الفصيحة في العصر الحديث). وعُدِّلتْ أخيراً وأُعطيت العنوان الرّاهن: (قضايا اللّغة العربيّة في العصر الحديث). والحقُّ أنّ تعديل فصول الكتاب وتبديلها وتنقيحها والتّدقيق فيها، وتكرار طباعتها، والحرص على إضافة فصول جديدة إليها، ومراجعة نتائجها الجزئيّة والكلّيّة، وغير ذلك من الأمور التي حفز إليها الإقبالُ على الكتاب في صوره المتوالية، لم يُغيِّر شيئاً في المنهجيّة العلميّة التي ضبطتْ التّحليل وقادت المنهج إلى النّتائج التي ذكرتُها في خواتيم القضايا وأوجزتها في خاتمة الكتاب. وإذا كانت القيمة العلميّة لأيّ كتاب تكمن في (الرُّؤيا) التي يملكها الباحث لموضوعه، وفي المنهج المعبِّر عنها، فإنّ محاولتي المنهجيّة في هذا الكتاب تنطلق من (رؤيا) خاصّة، هي أن المشكلة اللّغويّة العربيّة زائفة في الغالب الأعمّ، وأنّ التّحليل العلميّ لقضاياها كفيل بتوضيح ذلك وردِّ الأسباب إلى مسبِّباتها الأصليّة، دون أيّ سعي إلى إسقاط (الرُّؤيا) على الموضوع، أو جَعْلها تتحكَّم في (إجراءات) معالجته.

قد أتمكّن، في أثناء تحليل القضايا التي اخترتُها من الواقع اللّغويّ العربيّ، من اصطناع الأسلوب العلميّ الملائم لفحص الجزئيّات الكثيرة التي ضمّتها هذه القضايا. ذلك أنّني آثرتُ عَدَّ القضايا المختارة فرضيّات الكتاب، ثم شرعتُ أناقشها استناداً إلى المنهج التّحليليّ، مستعيناً أحياناً بالمنهجين الوصفيّ والتّاريخيّ، دون أن أغامر بإطلاق أحكام القيمة قبل الفراغ من نتائج الفحص والاطمئنان إلى صحّتها. ربّما أخطأتُ الصَّواب في أمر من الأمور، أو فاتني الاطّلاع على بعض الدّراسات اللّغويّة العربيّة الحديثة، لكنّني أعرف أنّ الكثرة الكاثرة

منّا قتلت اللّغة العربيّة حبّاً حين اكتفت بالاعتزاز اللّفظيّ بها. وقد آن الأوان لدراسة هذه اللّغة دراسة علميّة تقيلها من عثراتها، وتُعيد إليها أبناءها العاقّين، وتُزيل عنها الأوهام التي علقتْ بها في عصور الضّعف والانحطاط، وتُرْجِع إليها صفاءها وإشراقها وبيانها. وإنّي آمل في أن يكون هذا الكتاب عوناً على تحقيق هذه الأهداف، وحافزاً إلى مناقشة الواقع اللّغويّ العربيّ. ولا يفوتني، هنا، أن أشكر للدّكتور رياض نعسان آغا، وزير الثّقافة، الآراء الموضوعيّة السّديدة التي قدَّمها حول هذا الكتاب، فهي تنمُّ على ذائقته اللُّغويّة الأصيلة، جزاه اللّه عنّي كلَّ خير.

د. سمر روحي الفيصل
غرّة كانون الثّاني/٢٠٠٩

القضيّة الأولى

قضيّة
الازدواجيّة اللّغويّة

شرعت المقالات والدراسات عن (الفصيحة والعاميّة) تترى ابتداءً من النصف الثاني من القرن التاسع عشر. ولم تفتر، طوال القرن العشرين وبدايات القرن الحادي والعشرين، حماسة الباحثين لهذا الموضوع، فألّفوا الكتب ونشروا الدراسات وعقدوا الندوات، وابتدعوا نوعاً جديداً من الأدب تصحُّ تسميته (أدب الازدواجية)، وأعلنوا مواقف دينية وقومية وسياسية وتربوية وأدبية ولغوية، وعبَّروا عن رؤى ذاتية وموضوعية وسلفية وحداثية، ونشبت بينهم معارك نقدية ارتفعت فيها أصوات المؤيدين والمعارضين والمدَّاحين والنوَّاحين، حتى إن الباحث يكاد يؤمن بأن هذه القضية أُشبعت بحثاً وتمحيصاً، ولم تبق فيها زيادة لمستزيد. لكنّ الواقع اللّغويّ العربيّ الذي أعلن تردّي الفصيحة سَرْعان ما قدَّم الدليل على أن مشكلة الفصيحة والعاميّات العربيّة ما زالت تحتاج إلى إنعام نظر؛ لأن هناك حَلْقة مفقودة لم يعرها الباحثون ما تستحق من اهتمام، هي الإفادة من الدلالات التي قدَّمها التاريخ اللغويّ العربيّ.

ذلك أن الدارسين الغُيُر على الأمة العربيّة انطلقوا من هدف واضح محدَّد، هو نصرة الفصيحة، لكنهم تباينوا في الإجراءات والمناهج التي اتبعوها لتحقيق هذا الهدف. وقد لاحظتُ أن المنهج التأثري أكثر المناهج سيادة لدى هؤلاء الدارسين العرب. إذ سمح بسيطرة العواطف النبيلة التي تُعلي من شأن الفصيحة، وتدعو إليها بحماسة، وتزدري العاميّات وتنظر إليها على أنها رجس يجب تجنُّبُه. والحق أن الفضيلة الكبرى لهذا المنهج هي تنمية شعور الاعتزاز باللغة الفصيحة لدى الإنسان العربي، وترسيخه كره العاميات في نفسه. وأستطيع ذِكْرَ عددٍ آخرَ من مآثر هذا المنهج، وخصوصاً الحصن النفسي الذي بناه في مواجهة دعاة العاميّة من العرب والأجانب، دون أن أغفل عن المغمز الأساسيّ فيه، وهو إخفاقه في تقديم حلٍّ ناجع لمشكلة الفصيحة والعاميّات. أما المنهج التحليليّ الذي تلا المنهج التأثريَّ في السيادة فهو أكثر تماسكاً، وأعمق وعياً بالإجراءات والأدوات اللازمة للباحث الموضوعيّ. وقد اهتمّ أتباع هذا المنهج بطبيعة المشكلة المدروسة، وهي العلاقة بين الفصيحة والعاميّات، وشرعوا يُعدِّدون المشكلات التي نبعت من هذه الازدواجية اللّغويّة، وخصوصاً:

- مشكلات تعليم اللّغة العربيّة للعرب والأجانب.
- مشكلات الترجمة والتعريب في العصر التقنيّ الحديث.
- مشكلات اللّغة في وسائل الإعلام (الإذاعة والتلفاز والصّحافة).

- مشكلات الحوار في الأدب المسرحيّ والروائيّ والقصصيّ.

والحقّ أن المنهج التحليليّ قدَّم إسهامات مهمّة في توضيح أبعاد مشكلة الازدواجيّة اللّغويّة، وفي التنبيه على الأفكار المحدقة بالأمة العربيّة. وتكمن فضيلته الكبرى في أنه رسّخ قاعدة المعالجة العلميّة الموضوعيّة لمشكلة الازدواجيّة اللّغويّة العربيّة، وخلخل الخوف من العاميّات، ونصَّ على النقص في الخِدْمات المُقدَّمة للفصيحة في العصر الحديث. على أنني أعتقد بأن هذا المنهج حمَّل الازدواجيّة أوزاراً فوق أوزارها، وعزا إليها مشكلات لا يد لها فيها، وافتقر إلى التوازن في معالجة شِقّي المشكلة حين اهتمّ بالفصيحة وأهمل العاميّات العربيّة.

وليس هدفي هنا تعداد المناهج التي اتُّبعتْ في دراسة الازدواجيّة اللّغويّة وبيان إيجابياتها وسلبياتها، بل هدفي هو الإشارة إلى أن الأفق ما زال مفتوحاً أمام دراسات أخرى ذات مناهج تراعي الانطلاق مما قدَّمه الباحثون، وتسعى إلى أن تُضيف إلى نتائجهم الصائبة آراء جديدة تُعدِّل الفهم السّائد لطبيعة هذه المشكلة، وتضع الصُّوى في طريق الحلّ الناجع للمشكلات التي حدَّدتها الدراسات السابقة. وأدّعي هنا أن هدفي من معالجة قضية الازدواجيّة هو الدّلالة على أن العاميّات العربيّة تنتمي إلى اللّغة العربيّة الفصيحة، وأنها ليست شيئاً مستقلاً عنها، وتوضيح الظروف التاريخيّة الموضوعيّة لتشكُّل هذه العاميّات بغية العمل على حلّ المشكلات التي نجمت عن علاقتها بالفصيحة. ولديَّ أمل في أن تُسهم معالجتي في خلخلة الخوف العربيّ من العاميّات، وفي التخفيف من الآثار النفسيّة السلبيّة التي حالت دون الخوض في المعالجات الموضوعيّة للمعاناة العربيّة من العاميّات. وعلى الرّغم من أن معالجتي علميّة في جوهرها وإجراءاتها فإنني أودُّ القول إنني أسعى إلى الإسهام في تعزيز اللّغة العربيّة الفصيحة، خشية الظنّ بأنني أعمل على نصرة العاميّات. ذلك لأن دراستي متابعة للتفكير اللّغويّ الجديد، وهو تفكير يحاول معالجة المشكلة اللّغويّة العربيّة من جوانبها كلّها دون أن يخشى الاتهامات القديمة بالدّعوة إلى العاميّة. وعلى الرّغم من أنني أبطن موقفاً دفاعياً عن الفصيحة، فإن هناك باحثين آخرين غامروا بارتياد آفاق ما زلتُ حذراً من الإقدام عليها. فمنهج دراستي تاريخيّ ووصفيّ تحليليّ في آنٍ معاً، سأحاول بوساطته تتبُّع انتقال اللّغة العربيّة من الجزيرة العربيّة إلى الأمصار، ووصف التطورات التي طرأت عليها، والظروف التي ساعدت على نشأة العاميّات. والمنهج التاريخيّ الوصفيّ وحده مدعاة للخوف لدى الغُيُر على الفصيحة إنْ كان الهدف منه وصف (ما كان) و (ما زال) دون الانتقال منهما إلى (ما يجب أن يكون)، أو عدم تحرّي الحقيقة بمنهج تحليليّ من أجل إعادة تشكيلها كما نصَّ الدكتور نهاد الموسى[١]. ويمكن الاطمئنان إلى أن هدفي الخاص بإعادة تشكيل الحقيقة اللغوية، وهو هدف يخدم لغة الضّاد، قابل للتجزيء إلى أهداف قريبة. وقد اخترتُ هنا هدفاً قريباً واحداً هو معرفة تاريخ العلاقة بين الفصيحة والعاميات العربية؛ لأن هذه المعرفة تقودنا إلى أن المشكلة اللّغويّة العربيّة ليست ابنة الحاضر، بل هي تاريخية. ولا بدَّ من وعي دلالات تاريخها إنْ كنا راغبين في تقديم حلٍّ ناجع لها.

- ١ -

لا يشكّ أحدٌ في أن القرآن الكريم أقدم نصّ عربيّ صحيح وصل إلينا بأدائه وحركاته وسكناته، تبعاً للعناية الوافرة به والإيمان بأنه كتاب اللّه عزَّ وجلَّ. وقد نزل القرآن بلغة العرب، ولو لم ينزل بلغتهم لما كان له هذا

الأثر الكبير فيهم. بل إن جانباً من إعجازه كامن في أنه نزل على قوم يعتزّون بفصاحتهم شعراً ونثراً، فتركهم (يدركون حلاوته ويحسّون روعته دون أن يستطيعوا محاكاته)[٢]. والثّابت أن اللغة التي نزل بها القرآن هي اللغة الأدبيّة المشتركة التي اصطُفيتْ في العصر الجاهليّ طوال قرون لا نستطيع تقديم تحديد علميّ لها. إنها لغة الشّعر الجاهليّ والحِكَم والأمثال والخُطَب قبل ظهور الإسلام، ولغة القرآن والحديث الشّريف والأدب بعد ظهوره. وقد كانت العامّة تفهم هذه اللغة وتستعملها، كما كانت الخاصّة تنظم بها شعرها وخُطبها وأمثالها. ويُقدِّم القرآن نفسه الدّليل على أن القبائل العربيّة كانت تملك لهجاتها الخاصة؛ أي اختلافاتها التّعبيريّة في الأصوات ودلالات الألفاظ. فقد قُرىء القرآن على سبعة أحرف مراعاة للهجات السائدة آنذاك. (قرأ الجمهور: {فَوَلِّ وَجْهَكَ شَطْرَ المسجدِ الحرام}. وقرأ ابن أبي عبلة: {فَوَلِّ وَجْهَكَ تِلْقاءَ المسجدِ الحرام}. ويذكر أبو عبيدة أن التلقاء معناها "النحو" في لهجة كنانة)[٣]. كذلك الأمر بالنسبة إلى قراءة ابن مسعود {كالصوف المنفوش} في قوله تعالى {كالعهن المنفوش}[٤]. وعلى الرّغم من أنّ هناك اختلافاً بين العلماء حول دلالة الأحرف السبعة[٥]، فإن الثابت هو أنها لهجات للقبائل العربية، أباح الله تعالى لنبيّه أن يُقْرِىء الناس القرآن بها توسعة لهم. وهي كلّها تتعلّق بالتلاوة ولا علاقة لها بالمعاني، كاستعمال (أَقْبِلْ) بدلاً من (هلمَّ)، أو استعمال (تعال) أو (عجِّلْ) أو (أسرع) أو (أَنْظِرْ)... إذ لو كان لها علاقة بالمعاني لذهب وجه من وجوه إعجاز القرآن، فضلاً عن أنه لم يكن يجوز لأحد غير النبيّ أن يُبْدِل لفظاً بلفظ. ثم زالت الرُّخصة بزوال أسبابها[٦]، فنُسخت ستة أحرف، وبقي حرف واحد هو ما نقرأ به في المصحف العثماني، دون أن يسقط شيء من معاني القرآن؛ لأن المعنى جزء من الشريعة[٧]، ودون أن يجحد العلماء المسلمون القراءات القرآنيّة التي أقرأها النبي صحابته. وقد نهض بهذه القراءات السّبع عددٌ من (الصّحابة وقُرّاء التّابعين، وهم جميعاً ممّن يُحتَجُّ بكلامهم العاديّ بَلْه قراءاتهم التي تحرّوا ضبطها جهد طاقتهم كما سمعوها من رسول الله)[٨]. ويشير أحد الاختصاصيين في اللّهجات العربيّة إلى أن القرآن الكريم مصدر خصب للهجات، لا يكاد يوازيه في ذلك أيّ كتاب من كتب العربية[٩]. ذلك لأنه لم يقتصر على لهجة قريش وإنْ كانت لها الغلبة فيه، بل ضمَّ إليها لهجات قبائل أخرى كجرهم وخثعم ومذحج وكندة. وكانت هناك قراءات شاذّة لم تتوافر لها صحّة القراءة[١٠]، لكنها عُدَّتْ بعد ذلك مصدراً من مصادر اللغة العربية؛ لأنها دليل على لهجات قبائل لم تنل، كما نصَّ أحمد علم الدين الجندي، نصيبها من المجد والجاه فحكم النُّحاة بشذوذ قراءاتها.

إن هذا الذي ثبت لدى الباحثين، واطمأنت قلوبهم له، يدفعني إلى أن أقرّر أن اللغة العربية التي نزل بها القرآن الكريم كانت تجاور لهجات استعملتها القبائل في الجزيرة العربية، دون أن يعوق هذان المستويان التعبيريان التواصل اللغويّ بين العرب. وبتعبير آخر أقول: كانت اللّهجات العربيّة قريبة من اللّغة الأدبيّة المشتركة وليست بعيدة عنها. وإذا صحَّ لديَّ في هذا الموضع من معالجة قضية الازدواجية السؤال عمّا تعنيه (الفصيحة) قلتُ: إنها اللغة العربية الأدبية المشتركة ولهجاتها كلّها. على أن أضيف إلى ذلك أنه ليس هناك سبيل إلى تحديد هذه (الفصيحة) تحديداً سليماً ما لم تُدْرَس اللهجات العربية دراسة علمية منهجية، بعد أن تُجمَع من مظانّها وتُحصَى إحصاءً دقيقاً، لا فرق بين لهجة وأخرى، أو بين اللغة الأدبية ولهجات القبائل مهما تكن القبيلة موغلة في البداوة أو الحضارة.

وما من شكّ في أن اللغة الأدبية مرّت بمراحل عدّة قبل أن تغدو على الصورة التي نعرفها. وليس غريباً أن تحتاج إلى سنين طويلة وعوامل اجتماعيّة واقتصاديّة ودينيّة تفعل فيها فعل الاصطفاء. ويهمّني من هذا الأمر أن هذه اللغة الأدبية المشتركة ما كان لها أن تتشكّل لو لم يكن هناك اختلاط بين القبائل، وهجرات مستمرة في الزمان والمكان، وصلات وطّدها الأصل القديم والنَّسب الحديث. ثم إن نشاط المجتمع العربي لم يقتصر (على تنقُّل الأفراد أو على هجرات القبائل وتمازجها في داخل الجزيرة، وإنما تعدّى ذلك إلى أطراف الجزيرة وما يُطيف بها من أرضين. فقد كان هناك تمدُّدٌ لا ينقطع نحو الأطراف الشمالية بوجه خاص. وأحاديث المؤرّخين والجغرافيين عن هذه الهجرات أكثر من أن نحيط بها، وهي هي التي كانت تؤلّف فيما قبل الإسلام دولتي المناذرة والغساسنة في العراق والشّام، وهي التي كوَّنت من قبل دولة الأنباط وتدمر)[١١]. وإذا كان هذا كلّه يُعلّل تشكُّلَ اللغة الأدبية داخل الجزيرة العربية فإنه في الوقت نفسه يُعلّل، بعد الفتوحات الإسلامية، الانتشار السريع لهذه اللغة في العراق والشام ومصر والمغرب الكبير.

بيد أن اختلاط القبائل العربية وتمازجها لا يمنعان من الإقرار بالعزلة الضرورية لتشكُّل اللهجات واستمرارها في الحياة، (فمن الحق أن نعرف أن قضية العزلة قضية نسبية، وأن العزلة هذه كانت أمراً محتّماً، أو شبه محتّم، في بيئة مترامية الأطراف شاسعة المساحة، وفي طبيعة قاسية يصبح التَّنقُّل فيها مخاطرة، والحركة مشقّة. وكيف لا نعزو كثرة اللهجات العربية إلى تباعد أماكن سكناهم، وقلّة تواصلهم نسبياً، في الوقت الذي تُعدّ فيه هذه العوامل من أهم الأسباب التي تساعد على تكوُّن اللهجات)[١٢]. ويُعينني على تأكيد هذا الأمر ما هو شائع عن العصبيّة القَبَليّة، وعن أن اللغويين الذين نهضوا بمهمّة جمع كلام العرب استمدّوا بعض مادّتهم من قبائل بدويّة توافرت لها هذه العزلة النسبية في وسط الجزيرة العربية، كأسد وقيس وتميم وهذيل[١٣]. والمعروف تاريخياً أن القبيلة إذا لقيت أرضاً خصبة استقرّت فيها. وقد يرحل جزء منها بعد حين متابعاً حياة التّنقُّل، ويستقرّ جزء آخر رغبة في حياة رافهة، فتبدو القبيلة شطرين، شطراً بدويّاً وشطراً حضريّاً، دون أن يفقد الشّطران صورتهما القَبَليّة أو ينسيا عاداتهما وتقاليدهما. وما الأوس والخزرج في يثرب (المدينة المنوَّرة)، وعبد شمس وهاشم في مكّة، إلا مثالان لاستقرار القبائل ومجاورتها بعضها بعضاً مع محافظتها على نظامها القَبَليّ.

أخلص من ذلك إلى أن اللغة الأدبيّة تشكّلت نتيجة اختلاط القبائل وتمازجها طوال قرون، وإلى أن هذه القبائل احتفظت بلهجاتها الخاصّة لشؤون حياتها اليوميّة، وكانت العصبيّة القبلية والعزلة عاملين رئيسيْن في استمرار هذه اللهجات في الحياة. كما أخلص إلى أن اللغة العربية الفصيحة هي هذه اللغة الأدبية المشتركة ولهجاتها كلّها، وأن القرآن الكريم، الممثِّل لهذه اللغة الأدبية، مصدر خصب للهجات، فضلاً عن أنه قُرِىء على سبعة أحرف مراعاة لها.

– ٢ –

صحيح أن الإسلام دعا إلى نبذ العصبية القَبَليّة والقضاء على ثارات الجاهلية وأحقادها، وآخى بين القبائل رغبة في بناء المجتمع الإسلاميّ الموحَّد، إلا أن الدرس اللغوي الحديث لم يلاحظ تحوُّل العصبية من القبيلة إلى الدين الإسلاميّ، وأهمل التّلازم بين القرآن واللغة في نظر المسلم وكأنهما شيء واحد عنده. فقد نزل القرآن بهذا اللسان العربي المبين وأصبح معياراً له ومصدراً رئيساً من مصادره. ولا بدَّ من أن يقرأ المسلم القرآن بالعربية،

ويفهمه ويتدبَّر آياته. وشيئاً فشيئاً اكتسبت اللغة بعضاً من القدسيّة عند المسلم[١٤]. أو قُلْ: كلّما عمق إيمان المسلم وزاد ارتباطه بالدين الإسلامي سمت اللغة عنده إلى هذا المستوى أو ذاك من القدسيّة. (وإنّ هذه النظرة والتوحُّد في الوجدان العربي الإسلامي يشكّلان ركناً أساسياً من أركان فهم هذه اللغة ونفسيّة أبنائها)[١٥]. وأزعم أن هذه الرؤيا الجديدة للغة بدأت تتضح حيث انتشر العرب في الأمصار يدعون إلى الدين الجديد، أو ما اصطُلح على تسميته بعصر الفتوحات.

لقد خرج العرب إلى الأمصار فاتحين وهم يحملون لغة القرآن المشتركة ولهجات قبائلهم. وليس بغريب أن تصحبهم لهجاتهم في فتوحاتهم، بل الغريب ألا تصحبهم لهجات اعتادوا استعمالها في شؤون حياتهم المعيشيّة كما اعتادوا استعمال اللغة الأدبية المشتركة في تواصلهم خارج حدود قبائلهم. وإذا كان نزول القرآن بهذه اللغة الأدبية المشتركة إيذاناً بتحوُّل رؤيتهم إلى اللغة، فإن الفتوحات عمَّقتْ هذه الرؤيا في وجداناتهم، وصهرت اللهجات واللغات السائدة في الأمصار في بوتقة واحدة. واللافت للنظر أن المؤرِّخين الذين درسوا الفتوحات، وتتبَّعوا انتشار الدين الإسلامي في الأمصار، أهملوا ملاحقة الحال اللغوية الجديدة. أعني أنهم لم يدرسوا لقاء لغة القرآن واللهجات بلغات سكّان البلاد الأصليين، وما نجم عن ذلك من تأثُّر وتأثير. ذلك أن العرب الفاتحين وجدوا اللغة الفارسيّة في العراق، واليونانيّة والسّريانيّة والآراميّة في الشّام، والقبطيّة واليونانيّة في مصر، واليونانيّة والبربريّة في المغرب الكبير، فماذا كان من أمر لغة القرآن واللهجات في أثناء هذه المواجهة اللغويّة؟.

إن الدراسات التي تحدَّثت عن صلة اللغات الأصليّة في العراق والشام ومصر والمغرب باللغة العربية قبل الإسلام ما تزال أسيرة التفسير التوراتيّ للغات العالم، ذلك التفسير الذي يقسمها إلى ساميّة وحاميّة ويافثيّة. وقد رفض مؤرِّخ عربيّ ثقة، هو علي فهمي خشيم، هذا التقسيم، ونصَّ على أن لغات الوطن العربيّ قبل الإسلام شقيقات، مستنداً في ذلك إلى النظرة الجغرافيّة القائلة (إن الأقاليم التي ترتبط جغرافيّاً لا بدَّ من أن تكون لغتها واحدة. وبالتالي فإن ما يُسمّى باللغة الليبيّة القديمة، وكذلك اللغة المصريّة القديمة، هي نفسها لغات شقيقة للغات الجزيرة العربيّة والشّام والرّافدين)[١٦]. وهذا الرأي مهمّ يستحق إنعام النظر فيه لأنه يُعلِّل السرعة التي انتشرت بها لغة القرآن في الوطن العربي، كما يعلل صلة العاميّات بهذه اللغة. فالكلمات التي نستعملها في حياتنا اليوميّة، كما نصَّ الدكتور خشيم، (لا نجد أصولها إلا في اللغة المصريّة القديمة)، كما أن (كلّ الكلمات الموجودة بالنقوش التي تمَّ كشفها في مصر من النقش الأول حتى النقش الأخير المعروف باسم نقش نارمر هي كلمات عربية). هل يعني ذلك أن لغة القرآن لم تكن غريبة على مسامع سكّان الأمصار، وأنهم ما كانوا ينظرون إليها على أنها لغة الفاتحين كما هي حال نظرتهم إلى اليونانيّة لغة الحُكّام الرُّوم؟. وهل يُعلِّل ذلك المقاومة التي لقيتها اللغة العربية في بلاد الامبراطوريّة السّاسانيّة التي كانت الفارسيّة لغة الحُكّام ولغة الشّعب فيها؟. ولماذا لم تبرز هذه المقاومة في العراق التي حكمها السّاسانيّون ونشروا فيها اللغة الفارسيّة؟. ولماذا لم تنفر البربريّة من العربية وهي التي عزَّتْ طويلاً على طاعة الحكام الأجانب؟. ليس هناك تعليل مقبول لهذا كله غير قرابة لغات الوطن العربي من لغة القرآن واللهجات، فضلاً عن قرابة المكان والبيئة والمجتمع.

ومن المؤكّد، في رأي شكري فيصل، أن لغة التفاهم الجديدة التي برزت نتيجة الفتوحات (تكون أقرب إلى العربية في البيئات التي تتصل بالعربية بنسب. فحيث كانت تسود أخوات العربية كان يكون أمر لغة التفاهم

أيسر في النشأة وأسرع في النمو. ذلك لأن الانتساب إلى أصل لغوي واحد يُسهّل الانتقال بين فروع هذا الأصل، ويُمكّن من ملء الهوّة بينها. فانتشار لغة التفاهم هذه في المناطق اللغويّة الآراميّة في الشام والعراق لم يلق من الصعوبة والكيد مثل الذي لقي في إيران نفسها حيث كانت تعيش على ألسنة الناس لغة من أسرة أخرى هي الأسرة الآريّة، أو مثل الذي لقي فيما وراء النهر حيث كانت تعيش التُّركيّة من فصيلة طورانيّة بعيدة عن العربية. والأمر في البربريّة قريب من ذلك. فقد كانت هذه اللغة حافلة بما خلَّف الفينيقيّون من طوابعهم، فكأنّ الفينيقيّة السّاميّة قد مهّدت لها الطريق ومكّنت لها من النفاذ وأعانتها عليه)[١٧]. وهذا كلّه يُعضّد القول إن العاميّات العربيّة تنتمي إلى اللغة العربية وترتبط بها ارتباطاً وثيقاً، وإنها في الوقت نفسه مزيج من اللهجات العربية ولغات البلاد الأصليّة[١٨]، ساعدت القرابة اللغوية على تشكُّلها، كما ساعد تنوُّع البيئات وتعدُّد القبائل التي حلّت فيها على منحها أشكالاً تعبيريّة وصوتيّة تباينت بحسب التفاعل اللغويّ بين لغة البلد ولهجات القبائل التي استقرّت فيه وراحت تختلط بأهله وتُنشيء مجتمعاً إسلاميّاً جديداً.

يمكنني الاطمئنان إذاً إلى أن العاميّات التي نستعملها الآن في الوطن العربي ما هي إلا حصيلة التفاعل اللغوي بين اللهجات العربية الوافدة من الجزيرة صحبة الفاتحين ولغات سكّان البلاد الأصليّة، ونتيجة التطور الذي طرأ على هذا التفاعل عبر القرون. كما يمكنني الاطمئنان إلى أن المجتمع الإسلاميّ الجديد في البيئات كلها استعمل لغة أدبيّة واحدة هي لغة القرآن التي وحّدته وما زالت تُوحِّده.

وإذا حكم اختلاط اللهجات العربية بشقيقاتها لغات سكَّان الأمصار بنشوء العاميات أو المستويات التعبيريّة الجديدة، وسمح بتعدُّدها تبعاً لتعدُّد البيئات، فلماذا تعمَّق التفاوت بين هذه العاميات عبر القرون حتى أصبح من العسير على المعاصرين التفاهم إذا لجؤوا إليها في اتصالهم اللغوي؟. يُخيَّل إليَّ في أثناء الإجابة عن هذا السؤال أن العاميات كانت قريبة أول الأمر من اللغة الأدبية، لغة القرآن، لكنها راحت بعد ذلك تبتعد عنها رويداً رويداً؛ لأن الجماعات الأعجميّة بدأت (تتدفق على المراكز العربية في الشام والعراق والحجاز، وتنتشر في المدن والأمصار، وتقتحم على العرب بيوتهم ومنازلهم وحرمهم، فتكون إماءً مرّةً، وعبيداً مرّةً، وتكون جواري حيناً وخدماً حيناً آخر ... وما أكثر ما كانت الجواري والإماء موضع التّسرّي والإنجاب)[١٩]. وهذا العدد الوافر من السبي الذي نفذ إلى الحياة العربية في مظهر الخدم والجواري والعبيد والزوجات[٢٠]، أثَّر تأثيراً بالغاً في نشأة المستويات التعبيرية العاميّة؛ لأن أجيالاً من المسلمين نشأت في هذا المناخ المفعم بالرَّطانات الأعجميّة، وشرعت ألسنتها تلتوي في استعمال التراكيب ونطق الأصوات. ثم تسنمت هذه العناصر الأعجميّة الحكم، وراحت تجعل لغاتها الأصليّة لغات رسميّة للدولة الإسلاميّة، وتقصر العربية على شؤون الدين والعبادة. فقد أعلن الفرس (في القرن الخامس اللغة الفارسيّة لغة رسميّة لدولتهم التي ضمّت القسم الشرقيّ من الدولة الإسلاميّة. وفي ذلك العصر بدأ الإيرانيّون يؤلّفون بالفارسيّة، وبدأ بعضهم يهجر العربية)[٢١]. كما أعلن الأتراك بعد ذلك اللغة التركيّة لغة رسميّة للدولة، وقصروا، شأن سابقيهم، اللغة العربية على شؤون الدين والعبادة. ولا شكَّ في أن العاميات عزّزت في هذه العصور موقعها، ولحقها عدد غير قليل من الانحرافات الصوتيّة والألفاظ الفارسيّة[٢٢] والتركيّة، كما شرعت تتباين بين الأقطار العربية وتبتعد ابتعاداً واضحاً عن اللغة العربية الأدبية. وهنا تصدق تسميتها بالعاميّات، كما يصدق وصف اللغة الأدبية بالفصيحة. ولا بدَّ من أن نلاحظ هنا شيئاً

مهمّاً، هو أن الإغراق في العاميات ارتبط بفقدان السيطرة العربية على مقاليد المجتمع الإسلاميّ الكبير، وأن الفترة الأولى، فترة السيادة العربية وتعريب الأمصار، شهدت بداية تشكُّل مستوياتٍ للتخاطب اليوميّ لم تكن بعيدة عن اللغة الأدبية. وكأنّ قوة الحكم العربي اقترنت ببقاء العاميات قريبةً من الفصيحة ومستوى طبيعياً من مستوياتها، في حين أسهمت سيطرة الأعاجم على السلطة في المجتمع الإسلامي في ابتعاد هذه العاميات عن الفصيحة وكثرة الدَّخيل والمحرَّف والرَّكيك فيها.

وبتعبير آخر أقول إنني أميّز هنا بين نوعين من العاميات، بدأ النوع الأول يتشكّل في عصر الفتوحات نتيجة لقاء اللهجات العربية باللغات السائدة في الأمصار. ويمتاز هذا النوع بقربه من الفصيحة ونهوضه بمهمة التفاهم بين المسلمين في المجتمع الإسلامي الجديد. أما النوع الثاني فقد بدأ يتشكّل حين استقرّت الفتوحات وضعف الحكم العربي وشرعت العناصر الأعجمية تتسنّم مقاليد السلطة في المجتمع الإسلامي. والسّمة الرئيسة لهذا النوع هي ابتعاده النسبيّ عن الفصيحة وتأثُّره الكبير بالفارسية والتركية والناطقين بهما. وهذا هو النوع الذي استمر يتفاعل مع المؤثرات الأجنبيّة حتى بدايات القرن العشرين، كما أنه النوع المرذول الذي تنصرف إليه أذهان الغُيُر على اللغة العربية في الوقت الراهن. وقد نهض هذا النوع بمهمة التفاهم بين الناس في المجتمع العربي شأن النوع الأول، كما بقي مثله يحمل إرثه من اللهجات العربية واللغات الأصلية في الأمصار العربية. وآية ذلك أن هناك بيئات داخل مصر وسورية تُبْدِل القاف همزةً، وبيئات أخرى ما زالت تنطق القاف قافاً. وهذا، في رأيي، دليل على أن هناك جماعتين من قبيلة واحدة حلّتا في البيئتين اللتين تُبدلان القاف همزة. كما أنه دليل على الإرث اللهجيّ الذي استمرّ حيّاً في نوعي العاميات من عصر الفتوحات إلى العصر الحديث. ويمكن عدُّه دليلاً ثالثاً على أن العاميات العربية مرتبطة بالفصيحة . ذلك أن البيئتين اللتين تُبدلان القاف همزة، في مصر وسورية، تنطقان القاف قافاً في الكلمات التي استمرت العامّة تسمع نطقها الفصيح، كألفاظ: القرآن والقطار والقاهرة والقراءة، ومن ثَمَّ يصعب عدُّ إبدال القاف همزة قانوناً صوتياً مطّرداً[٢٣].

ولا تصدق على اللغة الأدبية المشتركة بعد خروجها من الجزيرة العربية إلى الأمصار القاعدة اللغوية القائلة إن اللغة التي تغادر بيئتها وتنتشر في بقاع واسعة ويكثر المتكلِّمون بها من غير أبنائها لا بدَّ من أن تتغيَّر قليلاً أو كثيراً، في بنيتها وأصواتها وألفاظها وتراكيبها[٢٤]. ذلك لأن هذه اللغة الأدبية اقترنت بالقرآن الكريم الذي لا يمكن المساس بأدائه وحركاته وسكناته وألفاظه وتراكيبه[٢٥]. وسبق القول إن نزول القرآن بهذه اللغة الأدبية المشتركة هو المسوّغ الرئيس لهذا التّوحُّد في النظرة. وقد عزّزت الفتوحات هذا التوحُّد وجعلت اللغة العربية تزداد قداسة. ولم يقتصر هذا التعزيز على عصر الفتوحات، بل استمر بعد انتهائه. ففي بداية الأمر كانت العربية مصدر فخر الفاتحين لأنهم أصحابها، لكنّ سكّان الأمصار بدؤوا يجيدونها؛ لأنها لغة الدين الإسلامي؛ ولأن هذه الإجادة تُقرِّبهم من الطبقة الحاكمة أو تتيح لهم فرصة العيش والعمل في المجتمع الإسلامي الجديد[٢٦]. وقد نبغ من هؤلاء شعراء وكتَّاب ولغويون ونحاة وفلاسفة وأطباء ومترجمون أغنوا اللغة العربية وقدّموا خِدْمات جليلة للحضارة العربية الإسلامية.

هذا يعني أنني ميَّال إلى أن اللغة الأدبية بقيت ثابتة لم تتغيّر بعد خروجها من الجزيرة العربية. كما أنني أعزو هذا الثبات إلى عاملين: اقتران العربية بالقرآن الكريم وقوة الحكم العربي. على أنني لا أقصد بالثبات جمود

العربية على حال لغوية واحدة، بل أقصد محافظتها على خصائصها الذاتيّة كالإعراب وبناء الجملة، وتنوّع الصرف والاشتقاق، وتعدُّد الأبنية والصّيغ، وكثرة المصادر والجموع، وغنى المفردات بالاشتراك والترادف والتضاد والنحت والتوليد والتعريب. وقد عُدَّتْ هذه الخصائص[٢٧] جوهر اللغة العربية، كما عُدَّ القرآن حصنها الحصين وركنها المكين ومرجعها الأمين. وعلى الرغم من أن النحاة واللغويين اختلفوا حول صحّة الاستشهاد بالشعر الجاهلي والحديث النبوي وكلام العرب فإنهم لم يختلفوا حول صحّة الاستشهاد بالقرآن؛ لأنه النص الوحيد الذي لم يشكّ في صحته أحد. وذلك ما عزّز التوحُّد بين القرآن واللغة العربية، حتى إن خدمة اللغة كانت تعني لدى النحاة واللغويين الأوائل خدمة النص القرآني، وما زال الإنسان العربي ينظر إلى رجل الدين على أنه رجل متضلّع في اللغة العربية.

والقول بثبات خصائص اللغة العربية لا ينفي ضعف الإحاطة باللغة نفسها. ذلك أن اللغويين والنحاة سعوا إلى تحديد ماهيّة اللغة الأدبية المشتركة، فقعَّدوا قواعدها، وجمعوا كلام العرب، لكنّهم أهملوا الاحتجاج ببعض القراءات القرآنيّة وبالحديث النبويّ وبكلام الإسلاميين والمولَّدين، ولم يصدروا في تنسيق شواهدهم عن خطة محكمة شاملة، ولم يدرسوا الرواة وفن الرواية اللغوية، ولم يحقِّقوا النصوص التي بنوا عليها أحكامهم[٢٨]، ولم يحسنوا التخلُّص من آثار الفقه والكلام والمنطق، فكانت للنحويين (علل عقلية أفادوها من المتكلمين، وعلل غير عقلية أفادوها من الفقهاء، وكانت لهم في التعبير عن الجميع أساليب علماء الكلام في النظر والحوار والجدال والتدليل)[٢٩]. ولا شكَّ في أن هناك آخرين رجّحوا كفّة الاستشهاد بالحديث النبويّ، وردّوا اعتراضات المانعين[٣٠]، وأقرّوا قاعدة الاستشهاد بالقرآن أولاً، وبالحديث الشريف ثانياً، وعدّوا هذين المصدرين مرجعاً رئيساً لمعرفة اللغة الأدبية التي خرجت من الجزيرة صحبة الفاتحين العرب. كما أقرّوا الاستشهاد بما صحَّ لديهم من كلام العرب ولهجاتهم والقراءات القرآنية كلّها. على أن النحاة عموماً لم يستطيعوا التخلُّص من المنطق الذي طبع الفكر الإسلامي في تلك المرحلة، ومضوا في طريقهم الطويلة الشّاقّة إلى بدايات القرن الحادي والعشرين على الرغم من المحاولات التي اعترضت سبيلهم بغية تخليص النحو العربي من آثار علوم المنطق والكلام والفقه.

ومهما تكن النّقدات التي يمكن توجيهها إلى عمل اللغويين والنحاة، فالذي لا شكَّ فيه هو أنهم بذلوا الوقت والجهد في جمع اللغة الأدبية المشتركة وضبط قواعدها بعد أن رأوها تنتقل من ألسنة العرب الذين جاؤوا من الجزيرة العربية إلى ألسنة مئات الألوف من سكّان الأمصار، وحين لاحظوا انتقالها من البداوة ذات الشّيات الحضريّة إلى لغة العلوم والفنون والآداب، ومن كونها منطوقة محفوظة في الذاكرة إلى كونها مكتوبة محفوظة في الرسائل والكتب. ولعلّ عملهم في جمع هذه اللغة الآيلة إلى الاتّساع والغنى، وتصنيفها وتقعيدها، لم يكن شيئاً غير الحفاظ على خصائصها الذاتيّة من أن تضيع في هذا الخضمّ من المتغيّرات الجديدة. وتُجْمِع الروايات التاريخيّة على أن الحفاظ على الخصائص الذاتيّة للعربية انطلق من الرغبة في الحفاظ على القرآن الكريم.

ويستطيع التّوحُّد في النظرة إلى القرآن واللغة تفسير التّطوّرات التي حقّقها اللغويون والنحاة بعد ذلك. فقد (احتاج القوم إلى الاحتجاج لمّا خافوا على سلامة اللغة العربية بعد أن اختلط أهلها بالأعاجم إثر الفتوح وسكنوا بلادهم وعايشوهم. نشأ عن ذلك، بسنّة الطبيعة، أخذ وعطاء في اللغة والأفكار والأخلاق والأعراف. وتنبّه أولو

البصر إلى أن الأمر آيل إلى إفساد اللغة وضياع العصبيّة من جهة، وإلى التفريط في صيانة الدين من جهة ثانية، إذ كانت سلامة أحكامه موقوفة على حُسْن فهم المستنبط لنصوص القرآن الكريم والحديث الشريف، وكان في ضعف العربية تضييع لهذا الفهم)[٣١]. والمعروف أن (اللحن) في قراءة القرآن كان (الباعث الأول على تدوين اللغة وجمعها، وعلى استنباط قواعد النحو وتصنيفها)[٣٢]. لكنّ هذا الباعث لم يُحقّق العناية بالنص القرآني وحده، بل حقّق هدفاً آخر هو الحفاظ على خصائص اللغة العربية، ودَفَعَ إلى نشأة علوم جديدة عُرِفتْ بعد ذلك بعلوم اللغة العربية، من نحو وصرف وبلاغة ولغة. ومن المفيد أن أشير هنا إلى أن (الدولة التي فتحت هذه الأقطار في المشرق والمغرب خشيت على العربية الضّلال في هذه المتاهات الواسعة التي دفعتها إليها، فرأت من واجبها أن تتولّى كذلك أمر المحافظة عليها. ففي أحضان الدولة نشأ النحو، وبإيحاء رجالاتها وإشرافهم وُضِعتْ أسسه الأولى. وتولّى كُتَّاب الدولة وموظّفوها عون العلماء في ذلك)[٣٣]. والدولة نفسها رعت حركة التعريب، وساعدت اللغة الأدبية المشتركة على أن تُصبح لغة الحضارة العربية الإسلامية.

- ٣ -

أزعم أن النظرة الكلية إلى التاريخ اللغوي تقودنا إلى تعديل موقفنا من مشكلة الفصيحة والعاميّات، وتساعدنا على تلمُّس الحلول الناجعة لها. ويمكنني اختزال النتائج العامة التي وصلتُ إليها استناداً إلى هذه النظرة في النقاط الآتية:

أ – إن الازدواجيّة اللّغويّة شيء بديهيّ في اللغة العربية. وقد نشأت هذه الازدواجية في الجزيرة العربية قبل الإسلام بين اللغة الأدبية المشتركة ولهجات القبائل، إذ كانت الأولى لغة الأدب والعهود والمواثيق، وكانت الثانية لغة التفاهم في الحياة اليومية. ولم يكن هناك فارق كبير بين هذين المستويين التعبيريين؛ لأن اللهجات ليست لغات مستقلة، بل هي اختلافات صوتية وصرفية بين القبائل تتعلّق بظواهر الإمالة والفتح والهمز والتسهيل والإدغام والوقف والتصحيح والإعلال والقصر والمدّ، وما إلى ذلك من أمور لم تكن عائقاً أمام التواصل. كما أنها لم تكن، منفردةً ومجتمعةً، بعيدة عن اللغة الأدبية التي اصطُفيت منها. ومن ثَمَّ آثرتُ ألا أُطلق عليها في هذه المرحلة من حياتها مصطلح (الازدواجية اللغوية)، وإن كنتُ مؤمناً بأن إطلاق هذا المصطلح ليس خطأ؛ لأن المستويين المذكورين يُجسِّدان الدّلالة الاصطلاحيّة له. أما تقييد اللغة العربية بصفة (الفصيحة) فلا يصحّ استعماله، في رأيي، قبل دخول العربية الأمصار وتفاعل لهجاتها مع لغات السّكّان الأصليين. ذلك أن دخول اللغة العربية الأمصار صحبة الفاتحين، ونشوء العاميات نتيجة تفاعل اللهجات العربية مع شقيقاتها في العراق والشام ومصر والمغرب، لم يُغيِّرا من جوهر الأمر شيئاً بالنسبة إلى مصطلح (الازدواجية اللغوية). فقد نشأ مستويان تعبيريان، فصيح وعاميّ، بينهما الاختلافات الصوتية والصرفيّة السابقة نفسها فضلاً عن اختلافات جديدة قدَّمتها اللغات الأصلية في أثناء تفاعلها مع اللهجات. ولم يمنع هذان المستويان التعبيريان الجديدان من دخول الفصيحة معركة الحضارة وفوزها فيها. وهذا كلّه يقودنا إلى أنه من العبث توجيه جهود الباحثين إلى القضاء على الازدواجية اللغوية؛ لأن الحياة اللغوية العربية لم تخل يوماً من هذه الازدواجية؛ ولأن الازدواجية نفسها لم تقف عائقاً أمام التألق الحضاريّ للأمة العربية.

ب – على أنّ كوْن الازدواجية اللغوية شيئاً بديهيّاً في الحياة اللغوية العربية لا يعني وجوب المحافظة على واقعها الراهن. ذلك أن العاميات العربية في هذا الواقع بعيدة عن الفصيحة وليست قريبة منها. وهذا الابتعاد نتيجة طبيعية لقرون طويلة من الحكم الأجنبي الذي دفع الفصيحة إلى الانزواء، وساعد اللغات الفارسية والتركية والانكليزية والفرنسية والإيطالية على السيادة والتأثير في العاميات العربية. إذ نمت هذه العاميات في مناخ مشبع بالرطانات الأعجميّة، فزاد ذلك في انحرافاتها الصوتية واختلافاتها الصرفية وألفاظها الدخيلة وتراكيبها البعيدة عن سنن العربية، في حين بدت في عصر الفتوحات والتعريب أقلَّ انحرافاً واختلافاً عن الفصيحة، وأكثر قرباً منها. كما يقودنا هذا الأمر إلى أن الهدف من معالجة العاميات العربية هو العودة بها إلى الحال السابقة على الحكم الأجنبي؛ أي الحال التي تضيق الشُّقَّة فيها بين العاميّات والفصيحة. والتاريخ اللغويّ لا يقودنا إلى هذا الهدف فحسب، بل يشير إلى البحوث اللغوية التي تُجسّده.

أول هذه البحوث جَمْعُ اللهجات العربية من مظانّها، وتصنيفها، ودراسة علاقتها بالعاميات العربية. ذلك أن اللهجات شكَّلتْ بتفاعلها مع لغات سكّان الأمصار ما ندعوه بالعاميّات العربيّة. وحين ابتعدت هذه العاميات عن الفصيحة لم تنقرض آثار اللهجات منها، بل بقيت حيَّة تربط حاضر العاميات المنحرفة بماضيها القويم في عصر الفتوحات والتعريب. فإذا درسنا اللهجات عرفنا الجوانب السليمة في عامياتنا العربية، ووجّهنا جهودنا إلى القضاء على الأشياء التي أضافتها عصور الانحدار والحكم الأجنبي. وهذا العمل يُقرِّب عامياتنا بعضها من بعض ومن الفصيحة.

ثاني البحوث دراسة العلاقات اللغوية بين لغات سكّان الأمصار واللهجات العربية. ذلك أن لهجاتنا تفاعلت مع هذه اللغات، تأثّرت بها وأثّرت فيها. ومن المفيد معرفة حدود التأثير والتأثُّر لنتمكّن من تحديد المسافة الطبيعية بين عامياتنا وفصحانا قبل دخول عامياتنا حقل المؤثرات الأجنبية وابتعادها عن الفصيحة.

ثالث هذه البحوث دراسة العلاقة بين لغة القرآن واللهجات العربية لتحديد الجوانب التي تصل عامياتنا بالفصيحة. ذلك أن علاقة اللهجات العربية باللغة الأدبية المشتركة التي نزل بها القرآن الكريم قوية جداً، كما أن علاقة اللهجات نفسها بالعاميات العربية على الحال نفسها من القوة. ومن المفيد معرفة الأمور التي تربط عامياتنا بالفصيحة بغية تعزيزها، والأمور التي تبتعد عنها بغية القضاء عليها.

ج – ليس هناك شكّ في أن الهدف الرئيس من معالجة مشكلة الازدواجية اللغوية هو النهوض بالفصيحة والإعلاء من شأنها في الواقع اللغوي العربي. ومن البديهي القول إن معالجة العاميات لا تكفي وحدها لتحقيق هذا الهدف، ولا بدَّ من أن تكون هناك معالجات أخرى تقود الفصيحة إلى التألُّق والسيادة. إذ إن القاعدة الذهبية التي رسَّخها التاريخ اللغوي تنصُّ على أنه كلّما تألّقت الفصيحة زادت العاميات قرباً منها. ولم يكتف التاريخ اللغوي بتقديم هذه القاعدة، بل راح ينصّ على شيء رئيس في نفسية العربي، هو التوحُّد في النظرة إلى القرآن والفصيحة، ولهذا السبب اعتقدتُ بأن الفصيحة تتألق إذا قويت هذه النظرة، وتضمر إذا ضعفت. وآمنتُ بأن هذه النظرة استمرت حيَّة قوية طوال عهود الاستعمار، لكنّها بدأت تضعف رويداً رويداً بعد استقلال الدول العربية. ولعلّ أبرز الأسباب الموضوعية لهذا الضعف هو فصل المؤسسات التربوية بين مادة التربية الدينية ومادة اللغة العربية، وترسيخها قاعدة خطيرة هي أن العمل اللغوي مهمّة القائمين على تدريس مادة اللغة العربية. أما الموادُّ

الأخرى فلا علاقة لها باللغة العربية، ومن هذه الموادّ مادة التربية الدينية التي راح القائمون عليها يُعْنَون، على سبيل التمثيل لا الحصر، بما قدَّمه القرآن الكريم من أحكام، ويهملون طرائقه وأساليبه اللغوية في تقديم هذه الأحكام. ومن ثَمَّ انصرفوا إلى المضمون وأهملوا الشكل، كما اهتمَّ القائمون على مادة اللغة العربية بالشكل وأهملوا المضمون.

ولا بدَّ من أن نواجه أنفسنا بالسؤال الآتي: كيف تتألّق الفصيحة إذا أبعدنا الأجيال عن حفظ القرآن الكريم وتحليل أساليبه اللغوية؟. إن نفسية العربي تأبى الفصل بين القرآن واللغة بعد أن رسخت فيها نظرة التوحُّد طوال أربعة عشر قرناً ونيِّف. ويبدو أننا غفلنا عن أن هذه النظرة هي التي حفظت الفصيحة من التحوّل إلى لغات عدّة كما هي حال اللاتينية، وهي التي أبقت التراث العربي حيّاً مقروءاً، في حين تحوّلت اللاتينية إلى لغات مستقلّ بعضها عن بعض، وغدا صعباً، بل مستحيلاً أحياناً، أن يفهم أصحاب كل لغة تراثهم بلغة حاضرهم، كما هي حال الانكليز الذين لا يستطيعون في الوقت الراهن قراءة أعمال شكسبير باللغة التي كتب بها أعماله في القرن الميلاديّ السادس عشر. بل إننا لم نستفد من الدرس الذي قدَّمته لنا الدعوة إلى العامية، تلك الدعوة التي بدأها عام ١٨٨٠ ولهلم سبيتا بكتابه (قواعد العربية العامية في مصر)، وتبعه كارل فولرس عام ١٨٩٠ بكتابه (اللهجة العربية الحديثة في مصر)، وسلدن ولمور عام ١٩٠١ بكتابه (العربية المحكيّة في مصر)، فضلاً عن وليم ولكوكس وفيلوت وباول وغيرهم من الأجانب والعرب[٣٤]. فقد بذل هؤلاء الأجانب، ومن لفَّ لفَّهم من العرب، الوقت والجهد من أجل الدعوة إلى التخلّي عن الفصيحة واستعمال العامية، لكنّهم أخفقوا في دعوتهم؛ لأن الإنسان العربي أيقن أن عملهم يقود إلى القضاء على الدين الإسلامي[٣٥]. ومهما يكن أمر الخِدْمات الجليلة التي قدَّمها أنصار الفصيحة في نقض الدعوة إلى العامية، فإن الشيء الذي لا أشكّ فيه هو أن بنية المجتمع العربي الدينية آنذاك، وهي بنية تُعلي من الارتباط بين القرآن والفصيحة، كانت السّند القويّ لهم والعامل الحاسم في إخفاق الدعوة إلى العامية.

هل يعني ذلك كلّه أن البحوث اللغوية والمؤسسات التربوية التي تُعزّز الارتباط بين القرآن والفصيحة تقود بداهةً إلى تألق الفصيحة ورفعة شأنها في الواقع اللغوي العربي؟. إن التاريخ اللغوي يُقدِّم كثيراً من الدلالات على أن العناية بالقرآن كانت الأساس في نهضة الفصيحة. بل إن التسامح الديني الذي تحلّى به الفاتحون العرب المسلمون سمح لمن رغب في المحافظة على معتقده بالإقبال على تعلُّم العربية. وبلغ التسامح حدّاً جعل المسلمين يُلحِقون ديانات الفرس بالديانات السماويّة، فيعاملون أهلها معاملة أهل الذّمّة من نصارى الشام والعراق، ويتيحون لهم في عقود الصلح الأمان في أنفسهم وأموالهم وعقائدهم[٣٦]، ما دفعهم إلى إتقان العربية والنبوغ فيها، وقاد بعضهم إلى أن يكون إماماً في شؤونها. وهذا الأمر مهمّ؛ لأنه:

١ – يُرسِّخ قاعدة لغوية تخصّ اللغة العربية، هي أن العناية بالقرآن وسيلة لإتقان الفصيحة ونهضتها.

٢ – وينصُّ على أن الأعاجم قادرون على إتقان الفصيحة إذا لجؤوا إلى العناية بالقرآن.

٣ – ويُقرِّر أن هذه العناية وسيلة يستطيع العرب المعاصرون اصطناعها لتعليم اللغة العربية الفصيحة للأجانب.

ومن المفيد أن نلاحظ أثر الحكَّام في نهضة الفصيحة. فقد أشرفوا على العلماء، وزوّدوهم بالمال، ووفّروا لهم أسباب الحياة ومناخ العمل، ومن ثَمَّ كان لهم فضلٌ في تقعيد قواعد النحو، وجمع كلام العرب، ومجابهة فشوّ اللّحن، وترجمة العلوم والآداب من اللغات الأجنبية. وهذا الذي نصَّ عليه التاريخ اللغوي ليس هيِّناً ولا هامشيّاً؛ لأن الحكّام العرب المعاصرين قادرون على اصطناع سياسات عربية تجعل من شأنها واهتمامها نشر الفصيحة في الوطن العربي. فهم يملكون وسائل تقنية وإمكانات ماديّة وافرة تعينهم على ذلك. غير أنهم يُوظِّفون هذه الوسائل والإمكانات في أشياء أخرى غير اللغة. ولعلّنا نعزو إليهم فضيلة الإشادة اللّفظيّة بالفصيحة، وإهمالهم النهوض بها في الوزارات والمؤسسات والمنظّمات ووسائل الإعلام. ومن ثَمَّ نسأل: كيف تتألّق الفصيحة إذا كان الإنفاق على كرة القدم يفوق آلاف المرات ما يُنفق على الخِدْمات المفضية إلى النهوض بالفصيحة؟. وكيف نشكو من تردّي تعليم الفصيحة في المدارس والجامعات العربية ونحن نعلم أن سياسة التيسير في الامتحانات لا تُشجِّع الأجيال على إتقان الفصيحة واحترامها؟. لماذا نحزن حين نلاحظ كلَّ يوم أعمالاً رسميّة تنمّ على أننا لا نحترم لغتنا الفصيحة؟. بل كيف نرجو من الآخرين احترام لغتنا الفصيحة ونحن نوغل في التبعيّة والتناحر والاستهلاك، ونبتعد عمّا يُوحِّدنا ويجعلنا أقوياء حتى يُقْبِل الأجانب طائعين على تعلُّم لغتنا؟. إن الجهود الفرديّة التي تسعى إلى النهوض بالفصيحة لن تُكلّل بالنجاح ما لم تكن لغتنا القوميّة رائد السياسات العربية.

مهما يكن الأمر فإن التاريخ اللغوي لا يكتفي بالدلالات السابقة، بل يلفت انتباهنا إلى أن الفصيحة أكثر اتساعاً ومرونة مما نصَّ عليه اللغويون والنحاة، وأنه لا سبيل إلى الإفادة من هذه السعة وتلك المرونة ما لم نعرف اللهجات العربية، ونُخلّص النحو من آثار الفقه والمنطق وعلم الكلام، وما لم يتّسع مدرج الاستشهاد ليشمل مصطلحات العلوم الفلسفية والطبية والفلكية والكيماوية وغيرها.

**

الإحالات:

١. مجمع اللغة العربية الأردني والجامعة الأردنية: ندوة الازدواجية في اللغة العربية، عمّان، ١٩٨٨، ص ٩٤

٢. د. محمد رجب البيومي: البيان القرآني، مجمع البحوث الإسلامية، القاهرة، ١٩٧١، ص ٨

٣. د. عبده الراجحي: اللهجات العربية في القراءات القرآنية، دار المعارف، القاهرة، ١٩٦٩، ص ١٩٥

٤. سورة القارعة، الآية ٥. وانظر: محمد الطاهر بن عاشور: تفسير التحرير والتنوير، الدار التونسية، تونس، ١٩٨٤، ٥٧/١

٥. جمع أبو حاتم محمد بن حبّان البستي خمسة وثلاثين قولاً في تفسير دلالة الأحرف السبعة. انظر الجامع لأحكام القرآن للقرطبي ٤٢/١ (دار إحياء التراث العربي، بيروت، الط٢، ١٩٥٢). وانظر حول القائلين إن هذه الأحرف السبعة مترادفات، وحول الذين أنكروا القول بالترادف: محمد نور الدين المنجد: الترادف في القرآن الكريم بين النظرية والتطبيق، دار الفكر، دمشق، ١٩٩٧، ص ١٠٩ وما بعد.

٦. قال الطحاوي: (إنما كان ذلك رخصة لمّا كان يتعسّر على كثير منهم التلاوة بلفظ واحد، لعدم علمهم بالكتابة والضبط، وإتقان الحفظ. ثم نُسخ بزوال العذر، وتيسير الكتابة والحفظ). انظر: محمد بن محمد سعيد بن قاسم القاسمي: تفسير القاسمي المسمّى محاسن التأويل ٢٨٨/١ (تصحيح: محمد فؤاد عبد الباقي، دار الفكر، بيروت، الط٢، ١٩٧٨).

٧. محمد نور الدين المنجد: الترادف في القرآن الكريم بين النظرية والتطبيق، ص ١١٥

٨. سعيد الأفغاني: في أصول النحو، جامعة دمشق، الط٣، ١٩٦٤، ص ٢٨

٩. د. أحمد علم الدين الجندي: اللهجات العربية في التراث، الدار العربية للكتاب، ليبيا/ تونس، ١٩٧٨، ١/١١٠

١٠. انظر هذه الشروط في ص ٢٩ – ٣٠ من: في أصول النحو للأفغاني.

١١. د. شكري فيصل: المجتمعات الإسلامية في القرن الأول، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٦٦، ص ٢٤ – ٢٧. وانظر أيضاً: د. رضا محسن حمود: الفنون الشعرية غير المعربة، المواليا، دار الحرية للطباعة، بغداد ١٩٧٦، ١/١١

١٢. د. سمير ستيتية: الازدواجية في اللغة العربية، ضمن كتاب: ندوة الازدواجية في اللغة العربية، ص ١٢٦

١٣. انظر: في أصول النحو للأفغاني، ص ٥٩، و: د. صبحي الصالح: دراسات في فقه اللغة، دار العلم للملايين، بيروت، الط٣، ١٩٦٨، ص ٦٥

١٤. هناك رأي يقول إن الكتابة القرآنية توقيفية. ولا بأس في أن نتشبّث بهذا الرأي وإن لم تكن الكتابة القرآنية كذلك. ومسوّغ هذا التشبُّث هو (قطع الطريق) على الراغبين في العبث بكتاب الله أن ينفذوا إلى غرضهم من خلال الادّعاء بتطوير الرسم العثماني الذي استقرت عليه الكتابة القرآنية. ولا يشمل هذا المنع– في رأيي– الخدمات التي تُيسِّر على قارىء القرآن التلاوة السليمة.

١٥. د. محمد أحمد عمايرة: الازدواجية اللغوية، حوار حول الظاهرة، ضمن كتاب: ندوة الازدواجية في اللغة العربية، ص ٣٩

١٦. راجع نصّ المقابلة التي أجراها الدكتور مصطفى نور الدين عطية مع الدكتور علي فهمي خشيم حول تاريخ العرب قبل الإسلام من خلال اللغة، مجلة شؤون عربية، جامعة الدول العربية، العدد ٥٧، مارس/آذار ١٩٨٩. يؤيد ذلك ما ذهب إليه الدكتور شكري فيصل من أن الصلة بين اللغات السامية والمصرية القديمة موضع جزم. انظر: المجتمعات الإسلامية في القرن الأول، ص ٢٣٠. كما نصت عائشة عبد الرحمن على أن بقايا المصرية القديمة في عربية أهل مصر، أو بقايا البربرية في لهجة المغاربة، لا تنفي انتماء اللهجتين إلى العربية. انظر: لغتنا والحياة، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧١، ص ٩٦

١٧. د. شكري فيصل: المجتمعات الإسلامية في القرن الأول، ص ٢٦٤

١٨. نصّت عائشة عبد الرحمن على أن عامياتنا لا تعدو أن تكون لهجات عربية تتفاوت وتختلف وتظل أبداً متصلة بالفصحى العليا في القرآن الكريم الذي حفظ سليقتها اللغوية. انظر: لغتنا والحياة، ص ٩٧

١٩. د. شكري فيصل: المجتمعات الإسلامية في القرن الأول، ص ٢٥٤ . و د. رضا محسن حمود: الفنون الشعرية غير المعربة، ١/٩

٢٠. انظر تفصيلات أخرى في ص ٢٥٦ من: المجتمعات الإسلامية في القرن الأول.

٢١. د. محمود حجازي: اللغة العربية عبر القرون، دار الكاتب العربي، القاهرة، ١٩٦٨، ص ٦٤

٢٢. انظر: د. محمد نور الدين عبد المنعم: تأثير اللغة الفارسية في اللغة العربية، في ص ٤٠ وما بعد من: اللغة الفارسية، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٧

٢٣. قارن تفسيري بالتفسير الذي قدمه الدكتور محمود حجازي في ص ١٠ من كتابه: اللغة العربية عبر القرون، ففي التفسيرين نقاط اتفاق واختلاف.

٢٤. انظر تفصيلات هذا القانون اللغوي وأمثلة وافرة عنه في ص ١٧٢ وما بعد من: د. علي عبد الواحد وافي: علم اللغة، دار نهضة مصر، القاهرة، الط ٧، د.ت

٢٥. نصَّ بلاشير على أن القرآن يمثِّل النص الأساسي الذي يمكن بوساطته اليوم تعريف أصول اللغة العربية الفصحى. انظر: تاريخ الأدب العربي، ترجمة: د. إبراهيم الكيلاني، وزارة الثقافة، دمشق، ١/٩٥

٢٦. لمزيد من التفصيل انظر ص ٤٤ / ٤٥ من : اللغة العربية عبر القرون.

٢٧.انظر: د. صبحي الصالح: دراسات في فقه اللغة، ص ١١٦. ويرى الدكتور الصالح أن أهم ميزة للعربية حفظت لها شخصيتها بين أخواتها الساميات إنما هي عزلتها عن الشعوب الأعجمية، واكتفاؤها بمقدرتها الذاتية على التعبير وعلى التمثيل والتوليد، وعلى التخيُّر والانتقاء، في موطنها عينه، وبيئتها نفسها، وبين شقيقاتها اللهجات الفصحى التي تبادلت معها التأثر والتأثير.

٢٨.انظر تفصيلات وافرة عن هذه الأمور في ص ١٦ وما بعد من: في أصول النحو.

٢٩. د. مازن المبارك: النحو العربي، العلة النحوية نشأتها وتطورها، المكتبة الحديثة، دمشق، ١٩٦٥، ص ١١٧

٣٠. انظر: سعيد الأفغاني: في أصول النحو، ص ٥٠ وما بعد

٣١.المرجع السابق، ص ٦

٣٢.المرجع السابق، ص ٧/٦

٣٣. د. شكري فيصل: المجتمعات الإسلامية في القرن الأول، ص ٢٨٨/٢٨٧

٣٤.للتفصيل انظر: د. نفوسة زكريا سعيد: تاريخ الدعوة إلى العامية وآثارها في مصر، دار المعارف، القاهرة، ١٩٦٤

٣٥.كشفت عائشة عبد الرحمن عن هذا الجانب في كتاب سلامة موسى (البلاغة العصرية واللغة العربية). انظر: لغتنا والحياة، ص ١٢٣/١٢٢

٣٦.د. شكري فيصل: المجتمعات الإسلامية في القرن الأول، ص ١٩٥

***

القضية الثانية

قضيّة
التّحدّيات المعادية

اتّهم الدكتور ولهلم سبيتا في كتابه (قواعد العربيّة العامّيّة في مصر) الصادر عام ١٨٨٠[١] اللّغة العربيّة بالصُّعوبة؛ أي أنها لغة يصعب على الأجنبي والعربي تعلُّمها، ولهذا السّبب هجرها العرب وراحوا يستعملون العامّيّة في حياتهم اليوميّة. ولو كانت سهلة مرنة كما هي حال اللّغات الأجنبيّة لاعتمدها العرب في تفكيرهم واستعمالهم وكتابتهم. لكنّها لغة صعبة مقصورة على بعض الواجبات الدّينيّة، ومن المفيد التّخلّي عنها لأنها تعوق التّمدُّن والرُّقي، واعتماد العامّيّة المصريّة لأنها سهلة منتشرة في الوطن العربيّ. ولا بدَّ من تقعيد قواعد العامية، واستبدال الحروف اللاتينيّة بالحروف العربية لنَقْل العامية من لغة الحياة اليومية إلى اللغة الأدبيّة، لغة التأليف والكتابة والمعاملات.

ويمكنني القول إنّ سبيتا جمع فأوعى، بحيث لم يترك لزملائه الأجانب شيئاً غير تفتيق الصعوبة وشرح فروعها. تلك حال: كارل فولرس في كتابه "اللّهجة العربيّة الحديثة في مصر" (١٨٩٠)، و: سلدن ولمور في كتابه "العربيّة المحكيّة في مصر" (١٩٠١)، و: فيلوت وباول في كتابهما "المقتضب في عربيّة مصر" (١٩٢٦)، و: وليم ولكوكس في رسالته "سوريا ومصر وشمال إفريقية ومالطة تتكلّم البونيّة لا العربيّة" (١٩٢٦). وقد ظهرت هذه الكتب بعد كتاب سبيتا[٢] حاملةً شروحاً وتفصيلات ودعوات صادرة عن أناس يدَّعون الخير للعرب، فيَدْعُونهم إلى هجر الفصيحة واعتماد العامية؛ لأنها، في رأي ولكوكس، (سبب عدم وجود قوة الاختراع لدى المصريين)، ولهذا السبب (نصحهم بنبذ هذه اللغة الصعبة الجامدة واتخاذ العامية أداةً للتعبير الأدبي اقتداءً بالأمّة الانكليزيّة التي أفادت فائدة كبيرة منذ هجرت اللاتينية التي كانت لغة الكتابة والعلم يوماً ما)[٣].

ولا أشكّ في أن (الصّعوبة) هي التحدي المعادي الذي استمر حيّاً من كتاب سبيتا إلى الوقت الحاضر. وما الدعوة إلى العامية وهجْر الفصيحة واستبدال الحروف اللاتينية بالحروف العربية واعتماد اللغات الأجنبية في التعليم الجامعيّ إلا تحديات فرعيّة تدور في فلك الصعوبة وتمتح منها. وليس بغريب أن تُعدَّ الصعوبة جانباً من جوانب المشكلة اللغوية العربية، بل الغريب أن يختلط أمرها على العرب، فلا يكاد بعضهم يميز ذوي النيات الحسنة من ذوي النيات السيئة. وهذا ما دعاني إلى السؤال: هل الصعوبة مشكلة لغوية حقيقيّة أو زائفة؟. إذا كانت حقيقيّة فلِمَ لم ينصرف الجهد إلى وضع الحلول الملائمة لها؟. وإذا كانت زائفة فلِمَ لم يستطع العرب القضاء عليها طوال قرن ونيّف؟. لماذا تسير البحوث والدراسات اللغوية في اتجاه ويسير الواقع اللغويّ في اتجاه مغاير له؟. لماذا لم تنجح الدعوة إلى استبدال الحروف اللاتينية بالحروف العربية في حين نجحت الدعوة إلى اتخاذ اللغات الأجنبية لغة التعليم في الجامعات والمعاهد العليا؟. ما مصير الدعوة إلى تيسير النحو؟. الأسئلة

كثيرة يُفضي بعضها إلى بعض، فكيف أفحص الصعوبة التي ولَّدتْ هذه الأسئلة وغيرها لمعرفة موقعها من المشكلة اللغوية العربية؟.

لقد عزفتُ عن مناقشة الآراء الفرديّة لتعدُّدها وتباينها، وآثرتُ المنهج الكلّيّ التّحليليّ الذي يساعد على مناقشة الصعوبة على أنها الإطار العامّ للتّحدّي المعادي للغة العربية الفصيحة، ثم رحتُ أستقرىء التّحدّيات الفرعيّة وأستنبط دلالاتها وأُقدِّم وجهة نظري فيها مستعيناً بالمنهج التّاريخيّ حيناً والوصفيّ التحليليّ حيناً آخر.

– أوّلاً –

حرص سبيتا وأتباعه الأجانب على أن تكون صعوبة الفصيحة أسَّ (استراتيجيّة) الحرب النفسيّة التي شنّوها على اللغة العربية الفصيحة بغية قطع صلة الأمة العربية بماضيها وتراثها ودينها الإسلاميّ. وحجّتهم في ذلك تعقُّد بنية الفصيحة وتعدُّد قوانينها واتّساع متنها. وهذه الصعوبة حالت دون مرونتها وصيرورتها لغة المدَنيّة الحديثة، كما قادتها إلى الجمود والتّقوقع والابتعاد عن الحياة اليومية. ودليلهم على هذه الصعوبة ندرة متقنيها من العرب، ولجوء أبنائها إلى العامية لما وجدوه فيها من مرونة وسهولة وقدرة على التعبير عن أفكارهم بأيسر السُّبل اللغوية. ثم إنّ المدَنيّة الحديثة تحتاج إلى لغة مرنة طيّعة لحاجات البحث العلمي والكشوف والاختراعات، ولا تتوافر هذه الصفات العصرية في الفصيحة ولذلك كانت نسبة الأمّيّة كبيرة في المجتمع العربي، في حين تتحلّى العامية بهذه الصفات ولكنّها منطوقة غير مكتوبة، فإذا قُعِّدتْ قواعدها انتشر العلم بوساطتها. وهذا هو مغزى محاضرة وليم ولكوكس (لِمَ لم تُوجد قوة الاختراع لدى المصريين الآن)[٤]. ولا بأس في أن أقتبس، هنا، جانباً من المحاضرة دالاً على رأي ولكوكس: (أنتم أيها المصريون لن تزالوا قادرين على إيجاد قوة الاختراع لديكم كما فعلت انجلترا، فإنه يوجد فيكم أناس كثيرون توفرت فيهم الشروط المارّة، ولكنْ بسبب عدم وجود لسان علمي مشهور فيما بينكم لم تتحصلوا على شيء وأضعتم أعمالكم سدى. والسبب في ذلك أن الكتب العلمية الدنيوية يؤلفها أربابها بكلام مثل الجبال، وفي آخر الأمر لا يلد هذا الكلام الصعب إلا فأراً صغيراً. وما نشأ ذلك إلا من كوْن اللسان العلمي غير مشهور فيما بين العامة، فبمجرد وضْع الأفكار في الكتب تموت ولم تعد تحيا، فكأنهم يكفنونها في الورق ويدفنونها في جلود الكتب. واللغة العربية الأصلية كانت قوية جداً، مشحونة بالألفاظ الشهيرة. كما أنها كانت مشتملة على ألفاظ كثيرة ضعيفة، وعلى مر الزمان غلبت القوية الضعيفة وكوّنت لغة قوية حيّة. ولكنكم أيها المصريون أصبحتم تقولون إنها لغة دارجة لا ينبغي اتباعها، وجنحتم في مؤلفاتكم إلى تلك اللغة الضعيفة الخفية التي ماتت منذ زمن بسبب مزاحمة القوية لها. وأقول لكم إذا جنحتم إلى هذه اللغة الدارجة القوية الشهيرة فيما بينكم وتركتم هذه اللغة الضعيفة تنجحون كثيراً)[٥].

وعلى الرغم من وضوح آراء ولكوكس في هذا الاقتباس المستَمدّ من محاضرته، فإنه يمكن القول إنه أغرى العرب بالتَّمدُّن مستفيداً من أن مشروع النهضة العربية السائد آنذاك دعا إلى الأخذ بحُجَز المدَنيّة الغربيّة، وكأنّ ولكوكس حريص على نهضة الأمة العربية أكثر من حِرْص أبنائها عليها. وهو يشير في الاقتباس السابق إشارة عابرة إلى قوة الاختراع لدى الانكليز دون أن يقرن ذلك باللغة. بيد أنه في المحاضرة نفسها فصَّل القول في

الأمم التي تميّزت بقوة الاختراع ونصح للمصريين الاقتداء بها، وخصوصاً انكلترة التي تخلّت عن اللاتينية واستعملت اللغة الشائعة بين الفلاحين، فنبغت وظهرت على الأمم.

ذلك هو المراد من الصعوبة في رأي سبيتا وأتباعه الأجانب حتى نهاية القرن التّاسع عشر. والحقّ أن أتباع سبيتا العرب لم يُقدِّموا طوال القرن العشرين إضافات ذات بال إلى المعنى الذي قدّمه الأجانب. وفضيلة هؤلاء الأتباع العرب كامنة في أنهم تلقّفوا القضية، وشغلوا العرب بها، وفتّقوا القول فيها. فالفصيحة في رأي محمد فريد أبو حديد جامدة والعامية متطوّرة. وليس في هذا الرأي جديد على الرغم من أنه قيل عام ١٩٥٣؛ أي بعد سبعة عقود على طرح سبيتا له. وما قدّمه أبو حديد من إضافة لا يخرج عن تعقيد القضية، إذ قال إن العامية ليست مجرد مسخ أو تشويه للعربية، بل هي لغة قائمة بذاتها، لها قواعدها وأصولها، وإذا شذَّ عنها شاذٌ عُدَّ ذلك خروجاً عن طريقة مقرَّرة[٦]. تلك أيضاً حال أحمد أمين. فقد اتّهم الفصيحة بالجمود وعلماءها بالتّزمُّت والتّعصُّب لإقفالهم باب الاجتهاد[٧]، لكنّه لم يدع إلى العامية بل دعا إلى فتح باب الاجتهاد على مصراعيه صوناً للغة الفصيحة من الجمود وحرصاً على رقيّها في العصر الحديث. وأستطيع إيراد قدر كبير من الآراء العربية التي أعلنت ما أعلنه سبيتا وأتباعه الأجانب على اختلاف بينها في الهدف. وقد آثرتُ الإشارة إلى اثنين بينهما تباين واضح، هما محمد فريد أبو حديد وأحمد أمين، لكنّهما معاً يُعدّان نصيرين كبيرين من أنصار الفصيحة وعَلَمين بارزين من أعلام العرب لم يُشكِّك أحد في انتمائهما الأصيل إلى الأمة العربية كما شكّك في أحمد لطفي السّيّد (في دعوته إلى تمصير اللغة العربية خصوصاً)، وعبد العزيز فهمي (في دعوته إلى استبدال الحروف اللاتينية بالحروف العربية)، وسلامة موسى الذي أضاف إلى ما قاله سبيتا وأتباعه الأجانب (عن عقم الفصيحة ومسؤوليتها عن تخلّفنا العلمي وفاقتنا الثقافية وفشوّ الأمّيّة فينا، مسؤوليتَها عن الجريمة والجنون واستعباد المرأة. كما عقّد الأزمة بنقلها إلى دوامة المعترك السياسي والصراع المذهبي، فأقام صلة حتميّة بين الطبقيّة الاقتصاديّة والإقطاع والاستبداد والاستعمار، وبين هذه اللغة المعوِّقة للحرية والتقدُّم والتحوُّل الاشتراكي الذي لا يمكن أن يتحقّق ما دام فينا علماء اختصاصيُّون في اللغة العربية[٨].

بيد أن اختلاف الآراء العربية في الجزئيّات لا ينفي تأثُّرها بدعوة سبيتا وأتباعه الأجانب، سواء أكان هذا التأثُّر سطحيّاً أم عميقاً، وسواء أكان صاحب الرأي مؤمناً بما قدّمه سبيتا أم معارضاً له عاملاً على نقضه. والحقيقة، وسط ذلك كله، ماثلة في أن سبيتا وأتباعه نجحوا في تقديم تحدٍّ كبير أثّر في الدراسات والبحوث اللغوية والواقع العربي تأثيراً لا يعدله غير تأثير قضيّة الفصيحة والعاميات العربية.

التحدّي الكبير إذاً هو صعوبة اللغة العربية الفصيحة. والقائلون بهذه الصعوبة يقصدون أمرين: الأول تعقُّد بنية الفصيحة وتعدُّد قوانينها واتّساع متنها واتّصافها بالجمود وعدم المرونة. والثاني صعوبة تعليم الفصيحة وتعلُّمها. أما الأمر الأول فلا تقرّه البحوث اللغوية الحديثة؛ لأن اللغات كلها صعبة، لكلّ لغة منها قواعد وبنى ومتون ليس من اليسير امتلاك ناصيتها. ولو لم تكن اللغات صعبة لاستوى الناس في إتقان لغات أممهم، ولما كانت هناك حاجة إلى اللغويين في العالم كله. إنّ اللّغة، أيّة لغة، صعبة يحتاج إتقانها إلى معارف نَحْويّة وبلاغيّة وعَرُوضيّة[٩]، ومهارات لغويّة كالحديث والقراءة والكتابة. وتتباين اللغات البشريّة في الصعوبة تبعاً لقدمها وحداثتها، فاللغات العريقة كالعربية أكثر صعوبة من اللغات الحديثة كالانكليزية والفرنسيّة. لكنّ ذلك لا

يعني أن اللغات الحديثة سهلة، ولو كانت كذلك لما شكا أهلها منها. ومن ثَمَّ فلا معنى لإغراء العرب بتعلُّم الانكليزية أو الفرنسية بحجة سهولتهما؛ لأن المتعلِّم سيواجه من الصعوبات قدراً وافراً لا يواجهه في أثناء تعلُّمه لغة أمّته العربية.

وأما الأمر الثاني الخاص بصعوبة تعليم الفصيحة وتعلُّمها فصحيح لا تخطئه عين أي باحث. بيد أن الصعوبة هنا ليست نتيجة بديهيّة لتعقُّد الفصيحة وتعدُّد قوانينها واتّساع متنها كما حاول سبيتا وأتباعه من الأجانب والعرب الإيهام بذلك، بل هي صعوبة تربوية لا علاقة لها باللغة وإنْ كانت اللغة موضوعها. ولسوف أناقش هذا الجانب التربويّ في أثناء حديثي عن تيسير النحو.

أخلص إلى أن سبيتا وأتباعه طرحوا قضية الصعوبة طرحاً خاطئاً زائفاً مستفيدين من انتشار الأمّيّة وسيادة العامية طوال قرون الانحدار والضعف، ولم يطرحوها طرحاً موضوعيّاً سليماً مستندين إلى حقائق علم اللغة وإلى واقع تعليم الفصيحة آنذاك. وليس هناك تعليل لهذا الانحراف عن القصد غير الواقع العربي. إذ إن الفصيحة كانت آنذاك عنوان مشروع النهضة العربية، ولا بدَّ من وأدها أو التشكيك فيها في أثناء نثر المعوقات أمام هذا المشروع العربي الأصيل. وليس من المحتَّم أن يكون سبيتا وأتباعه خدماً للاستعمار(١٠)، لكنّ الاستعمار دون أدنى شكّ وظَّف عملهم لخدمة أهدافه. ولستُ معنياً بتبرئة ساحة سبيتا، ولا تهمّني إدانته؛ لأنني معنيّ بالقول إنّ دعوته برزت أيام أزمة التدخُّل الأجنبي في مصر في عهد الخديوي إسماعيل، وحمي وطيسها بعد القضاء على ثورة أحمد عرابي، وسفرت عن العداء الرسمي بعد سيطرة الانكليز على مصر سيطرة تامة وإعلانهم (عام ١٨٨٩) اللغة الانكليزية لغة التعليم في المدارس المصرية، وإغلاقهم مدرسة الألسن مركز الإشعاع الفكريّ آنذاك، وسيطرتهم على الأزهر المركز التقليدي للفصيحة.

مهما يكن أمر حامل لواء العداء فإن قضية الصعوبة انتشرت في مصر انتشار النار في الهشيم نتيجة التضاد بين الاتجاه الذي غذّته انكلترة والاتجاه الذي حمل لواء الفصيحة، أو ما عُرف اختصاراً بعد ذلك بالصراع بين دعاة العامية وأنصار الفصيحة. وعلى الرغم من أن محمداً الكتّاني فسّر اختلاف هذا الصراع بين مصر والشام بأنه تناقض في موقف الوعي القومي(١١)، فإن النتيجة واحدة هي أن الاستعمار الانكليزي والفرنسي والإيطالي اعتمد خطّة واحدة في الوطن العربي، هي إحلال لغته محلَّ اللغة العربيّة الفصيحة، وشجَّع العاميات العربية، مستنداً في هذه الخطة إلى (صعوبة) الفصيحة و(مرونة) العامية و(قدرة) لغته و(سهولتها). والثابت أنه نجح في جعل الأمور الآتية تحديات فرعيّة استمدّت حياتها من التحدي الكبير الخاص بالصعوبة، وقوّتها من الحرب النفسية التي لم تهدأ بعد رحيله عن الوطن العربي:

- الدعوة إلى العامية.
- تيسير الكتابة العربية.
- تيسير النحو.
- التعليم باللغات الأجنبية.

- ثانياً -

أعتقد أن بعض التحديات الفرعيّة الأربعة السّابقة التي طرحها الاتجاه المعادي يبدو، على أقل تقدير، بعيداً عن الصعوبة قريباً من الطموحات التي يسعى العرب إلى تحقيقها. وربما كان ذلك مصادفة، غير أنني نفيتُ هذا الاحتمال، ورحتُ أفحص التحديات وأُحلِّل محتواها وأربطها بالتحدي الرئيس لأحدِّد الأسلوب العلميّ الملائم للردِّ عليها، والنهوض بالفصيحة في العصر الحديث.

١ - الدَّعوة إلى العامّيّة:

الدعوة إلى العامية قضية زائفة المحتوى، لم تكن في حاجة إلى الضجيج الذي ملأ أسماع الوطن العربي طوال قرن ونيِّف، وما زال شبحه يجثم على صدور اللغويين العرب ومحبّي الفصيحة والناطقين بها. ومصدر الزَّيْف في هذه الدعوة كامن في محتواها. إذ إنها تدعو إلى استعمال العامية انطلاقاً من أنها لغة مستقلة عن الفصيحة، في حين أنها مستوى تعبيريّ من مستويات الفصيحة وظاهرة طبيعيّة فيها. وسبق القول، في القضية الأولى، إنه يمكن الاطمئنان إلى أن العاميات التي نستعملها الآن، في الوطن العربي، ما هي إلا حصيلة التفاعل اللّغويّ بين اللّهجات العربية الوافدة من الجزيرة العربية صحبة الفاتحين ولغات سكّان البلاد الأصليين، ونتيجة التطور الذي طرأ على هذا التفاعل عبر القرون. فهذه العاميات لم تكن أيام السيادة العربية بعيدة عن اللغة الأدبية الفصيحة، لغة القرآن، لكنّها شرعت تبتعد عنها ابتعاداً نسبياً حين استقرت الفتوحات ودالت دولة العرب وتسلَّم الأجانب مقاليد الحكم في الوطن العربي. فقد فرض هؤلاء الأجانب لغاتهم وقصروا الفصيحة على الاستعمالات الدينية. وما كانت لغاتهم قادرة على التأثير في الفصيحة؛ لأن القرآن حافظها وحاميها، ولهذا السبب اقتصر التفاعل على العاميات، فدخلتها ألفاظ أعجميّة تركيّة وفارسيّة وانكليزيّة وفرنسيّة وإيطاليّة، ولحقت بها انحرافات صوتيّة. وعلى الرغم من ذلك كله فإن العاميات لم تنفصل عن الفصيحة بل بقيت مستوى تعبيريّاً يُستعمَل في الحياة اليومية، فهل تصحُّ الدّعوة إلى استعمال المُسْتَعمَل؟.

إن هذه الدعوة زائفة المحتوى؛ لأنها تدعو إلى استعمال ما هو مُسْتعمَل في البلاد العربيّة. ولو كانت دعوة موضوعيّة لوجب أن يكون عنوانها (الدعوة إلى تنقية العاميات مما لحقها في عصور الضعف والانحدار والسيادة الأجنبية). وأزعم هنا أن أنصار الفصيحة المتنوِّرين لم يحاربوا الدعوة إلى العامية لمخالفتهم محتواها أو جهلهم زيفها، بل حاربوها لما تضمره من أهداف معادية للأمة العربية. ويمكنني اختزال هذه الأهداف في النقاط الآتية:

١. هجْرُ الفصيحة تمهيداً للقضاء عليها، وما يتبع ذلك من فصل العرب عن تراثهم ودينهم.
٢. نقْلُ العامية من اللهجة المنطوقة المقصورة على الاستعمال (الوظيفيّ) في الحياة اليومية إلى اللغة المكتوبة المستعملة في التأليف والبحث والإدارة؛ أي جعْل العامية لغة أدبيّة بدلاً من الفصيحة.
٣. نشْرُ اللغات الأجنبيّة واعتمادها لغة التعليم بغية السيطرة على العرب وجعْلهم تابعين للاستعمار تبعيّة مطلقة.

الدعوة إلى العامية، في رأيي، قضية زائفة من حيث المحتوى، معادية من حيث الأهداف. وإنني أعتقد بأن هذه القضية تطوّرت من التمييز بين المحتوى والأهداف إلى اختلاطهما وسيادة الخوف العربي من العامية. أو قُلْ إنها تطوّرت من كوْنها قضية واقعيّة إلى كوْنها قضيّة افتراضيّة. ذلك أن روَّاد النهضة العربية الذين سبقوا

سبيتا أو عاصروه أو أتوا بعده لم يكونوا ينظرون إلى العامية على أنها وصمة عار، بل كانوا موقنين بأنها مستوى تعبيريّ منطوق مُستعمَل في الحياة اليومية، لا يفصله عن الفصيحة فاصل يُؤهّله للارتفاع إلى مستوى اللغة المستقلّة. كما كانوا يدركون أن فشوَّ الأمّيّة سبب ازدهار العامية، ومن ثَمَّ راحوا يعملون على نشر التعليم وإيقاظ العرب. بل إنهم شرعوا يفحصون العامية لمعرفة ميزاتها ليستفيدوا منها في نشر الفصيحة. وما فعله عبد الله النديم في صحيفة (الأستاذ) مجرد مثال على وعي الظروف الموضوعية للفصيحة والعامية. إذ خصَّص باباً للعامية ليتمكّن قرّاء الصحيفة من متابعة الأفكار الإصلاحيّة(١٢). ونصّتْ نفوسة سعيد على أن عمل رفاعة الطهطاوي ويعقوب صنُّوع وج. زنابيري ومحمد النجّار لم يخرج عن هذا الوعي. فقد صرَّح محمد النجّار صاحب مجلة (الأرغول) التي ظهرت بمصر عام ١٨٩٤، بعد استعماله الفصيحة والعامية معاً، أنه استخدم العامية؛ لأنها قريبة من متناول العامة الذين يريد تهذيبهم وتثقيفهم؛ ولأنه يريد أن يتدرَّج بأسلوبه من العاميّ إلى الفصيح، تبعاً لكون الأسلوب الفصيح هو الغاية التي ينشدها للتفاهم مع العامة(١٣).

وليس اللجوء إلى العامية بجديد بالنسبة إلى الروّاد جميعاً. فقد عُني العرب قديماً بها من أجل خدمة الفصيحة ذاتها والمحافظة عليها سليمة من التَّحريف واللّحن والدَّخيل(١٤). والمعروف أن هؤلاء الروّاد كانوا يواجهون قضية ينبض الواقع بها، هي اتساع الشُّقَّة بين العامية والفصيحة، وكانوا في الوقت نفسه يواجهون دعوة المستعمر إلى استعمال العامية وتدوينها وهجر الفصيحة ونشر اللغة الأجنبية. وعلى الرغم من أنهم كانوا يميّزون جيّداً بين محتوى الدعوة وأهدافها، فإنهم ما كانوا يطيقون صبراً على محاولات تقعيد العامية ونشر اللغة الأجنبية. وقد اضطرهم هذا الأمر إلى التخلّي عن محاولاتهم تقريب العامية من الفصيحة، كما فعل عبد الله النديم حين أغلق الباب الذي خصّصه للعامية في صحيفة (الأستاذ) بعد أن أحسَّ بخطر دعوة الانكليز إلى العامية، وخشي من أن يخدمها عمله في الصحيفة. وحيرة النديم لم تكن فردية، بل كانت عامة شاملة الرّوّاد كلّهم. إذ شعروا أن المستعمر وظّف لجوءهم إلى العامية لإيقاظ العرب والارتقاء بفكرهم ولغتهم لخدمة أهداف دعوته. ولهذا السبب آثروا تأجيل العمل في محاولاتهم الإفادة من العامية، وانصرفوا إلى جمع محتوى الدعوة وأهدافها في بوتقة واحدة ومعاداة كلّ عامل على بعث العامية أو استعمالها أو تقنينها. وكان ذلك إيذاناً بخوفهم من العامية، ذلك الخوف الذي استمر حيّاً سنوات طويلة وآن للنفوس العربية أن تبرأ منه.

أظنُّ أن الدعوة إلى العامية انتقلت في أثناء هذه المرحلة الواقعيّة من الصراع بين أنصار الفصيحة ودعاة العامية من الأجانب وأتباعهم العرب إلى الصراع بين أنصار الفصيحة ودعاة العامية من العرب، فأصبح الصراع عربيّاً عربيّاً. أو قُلْ: نجح المستعمر في فرض القضية ذات المحتوى الزائف على الواقع اللغويّ العربيّ، ووجَّه اللّغويين العرب إلى الدفاع عن الفصيحة بدلاً من العمل على نشرها ورفعة شأنها. ونجح في الوقت نفسه في فرض لغته على مؤسسات الدولة من غير أن يقاومه أحدٌ مقاومة جدّيّة، وشرع يُغذّي الانبهار العربي بالغرب الأوربي من غير أن يتخلّى عن عدِّ الصعوبة أسَّ (استراتيجيّته) في الحرب النفسيّة. والثابت تاريخيّاً أن المستعمر أخفق في إبعاد العرب عن الفصيحة، وفي نقل العامية إلى مستوى اللغة المكتوبة. ويُعزَى إخفاقه في ذلك إلى مسوّغين موضوعيين، أولهما وضوح الهدف أمام أنصار الفصيحة وتمسُّكهم به، وإعلانهم الفصيحة عنوان المشروع القوميّ النَّهضيّ، فضلاً عن جهدهم العلميّ في نشرها وإحياء تراثها. وثانيهما الارتباط بين

الفصيحة والقرآن، واستحالة تقعيد العامية واتخاذها لغة أدبية. ذلك أن قيمة العامية كامنة في أنها منطوقة. وقد نبعت مرونتها وحرارتها من هذا الأمر، فإذا دُوِّنتْ جمدتْ وبات من المحتّم نشوء عامية أخرى جديدة، فضلاً عن أن الحيرة في اختيار إحدى العاميات العربية ستبرز جليّة، وسيُثار الجدل من جديد حول صلاحية العامية المختارة للتقعيد والتقنين.

ومن العبث أن يُظَنَّ بأن الدعوة إلى العامية ماتت بعد استقلال الدول العربية عن الاستعمار الأجنبي وإنْ زال العامل الذي شجّعها وقاد خطواتها ومكّن لها في الأرض العربية. والدليل على بقائها حيّةً غيرُ مُستمَدٍ من الدعاة الجدد الذين توالى ظهورهم في هذا البلد العربي أو ذاك، بل هو مُستمَد من الخوف الذي رسخ في النفس العربية فحال دون أيّة معالجة تهدف إلى تضييق الشُّقَّة بين العامية والفصيحة، ووجَّه التربية العربية في اتجاهات أخرى غير ترسيخ الفصيحة.كما حال دون القضاء على اللغات الأجنبية التي فرضها المستعمر على مؤسسات التعليم الجامعيّ، وجعل الثقة بالذّات القوميّة ضعيفة يُغلِّفها الانبهار بالتمدُّن الغربيّ. وهذا ما شجّعني على الادّعاء بأن الدعوة إلى العامية أصبحت بعد الاستقلال قضية افتراضية استقرّتْ في الأذهان والنفوس وتفاعلت فيها حتى بات أنصار الفصيحة يفترضون أن استعمال العامية في الحياة اليومية وصمة عار، وأن الاستعمار ما زال وراء تلكؤ انتشار الفصيحة. كما باتوا يفترضون أن الفصيحة عالية غالية مبرّأة من العيوب، لا تحتاج إلى الأساليب التربوية ولا علم اللغة الحديث.

ولا أبالغ حين أقول إنّ المرحلة الافتراضيّة التي نعيش فيها أكثر خطراً من المرحلة الواقعية التي مررنا بها. ففي المرحلة الواقعيّة كانت الحدود واضحة بين الصّديق والعدوّ، لكنّ الغموض في المرحلة الافتراضية بدأ يلفّ الصديق والعدو فلا يكاد أحد يميز العامل من أجل الفصيحة من العامل على تهديمها. فقد اختلط الحابل بالنّابل، ودخل الشّقاق أقسام اللغة العربية في الجامعات، واحتدم الجدل حول تدريس اللسانيّات تبعاً لاستعمالها العامية وانطلاقها من لغات أجنبية ذات طبيعة تغاير طبيعة الفصيحة. وما ذلك كله إلا نتيجة الافتراض الذي علّلنا أنفسنا به، وغطّينا أدواءنا ببرود منسوجة في مصنعه. والحال أن المستعمِر (بالمعنى العسكري) رحل عن الوطن العربي دون أن يتخلّص العرب من آثاره والتبعية له. وإلا فإنه ليس في الواقع الراهن مَنْ يدعو جهاراً نهاراً إلى هجر الفصيحة، لكنّ المستوى اللغوي يقول إننا نسعى بأيدينا العربية إلى هجر الفصيحة وجعلها غريبة في عقر دارها. وليس هناك مَنْ يدعو إلى تقعيد قواعد العامية، لكنّ الواقع اللغوي العربي يقول إن العامية ما زالت سائدة وإنّ الشّقّة بينها وبين الفصيحة ما زالت متسعة. بل إننا زدنا الطين بلّة حين مكّنّا للعامية في آدابنا وعلومنا ومؤسسات تعليمنا. ليس هناك مَنْ يجسر على إعلان الدعوة إلى استعمال اللغات الأجنبية، لكنّ الواقع اللغوي العربي يقول إن غالبية الجامعات العربية تُدرِّس مساقاتها العلمية بإحدى اللغتين الانكليزية أو الفرنسية. ألسنا نعمل على تجسيد أهداف الدعوة إلى العامية من حيث نظن ونعلن أننا نناهضها ونحارب الداعين إليها؟!.

أخلص إلى أن الدعوة إلى العامية زائفة المحتوى معادية الأهداف، لكنّ الاستعمار نجح في غرسها في الأرض العربية، وجنَّد لها من العرب أضعاف ما جنَّد لها من الأجانب، وتمكّن بوساطة ذلك من جعلها الشغل الشاغل للأمة العربية طوال قرن ونيِّف، وطرحها بديلاً من الفصيحة الصعبة المعقّدة. وسواء أكان يعلم زيف محتواها أم لم يكن فإنه استطاع صرف جهد اللغويين والأدباء العرب إلى قضية غير موضوعيّة. بل إنه خلق

لهم قضية يطول الجدل حولها والنزاع بشأنها والانقسام حولها، وأبعدهم في الوقت نفسه عن مقاومة محاولاته فرض لغته على مؤسسات الدولة، وغرس فيهم الخوف من العامية التي يستعملونها في حياتهم اليومية، وضَمِن بذلك كله تبعيّتهم له، وخلَّفهم وراءه شيعاً وأحزاباً عاجزين عن تبديل الخطّ الذي رسمه لهم وإنْ ظنّوا زوراً أنهم نالوا حريّتهم كاملة.

إذا كانت تلك حال الدعوة إلى العامية فإن التخلُّص منها منوط بالعمل التربوي على إنجاز ثلاث مهمّات: أوّلها إعادة الثقة بالفصيحة، وثانيها ترسيخ المفهوم العلمي لعلاقة الفصيحة بالعامية بغية التحرُّر من الأوهام اللغوية والنفسية، وثالثها إقصاء اللغات الأجنبية عن التعليم الجامعي وإحلال الفصيحة محلّها. وهذه المهمات الثلاث تعبير عن حاجة اللغة العربية الفصيحة إلى الحياة في العصر الحديث، فضلاً عن أنها ردّ علميّ موضوعيّ على التحدّي الذي أعلنه أتباع الدعوة إلى العامية. وكنتُ ذكرتُ رأيي في المفهوم العلمي للعلاقة بين الفصيحة والعاميات العربية، وسأعرض، بعد قليل، رأيي في التعليم الجامعيّ باللغات الأجنبية. أما المهمّة الأولى الخاصة بإعادة الثقة بالفصيحة فهي، في رأيي، من اختصاص التربويين واللغويين معاً؛ لأنها قيمة مكتسبة وليست فطرية. فلا بدَّ من تربية الجيل بعد الجيل على قيمة احترام اللغة الفصيحة وعدم الاكتفاء بالاعتزاز اللفظي بها. وغرْسُ هذه القيمة يحتاج إلى زمن طويل، وخطط واضحة محدّدة، وعمل دؤوب يجعل الإنسان العربي يلمس مكانة الفصيحة في حياته الاجتماعية والوطنية والقومية، ويسيغ جمالها، ويتمكّن من استعمالها بسهولة ويسر حديثاً وكتابةً. ويُخيَّل إليَّ أن التعليم الشكلي للغة، والاعتزاز اللفظي بها، لا يساعدان على غرس قيمتها ولا يقودان إلى الاقتناع بمكانتها، ومن ثَمَّ يخفقان في تكوين السلوك اللغوي المعبِّر عن احترامها. ولعلّني أجانب الصّواب حين أعتقد بأن قيمة احترام اللغة الفصيحة في الأهداف التربوية العربية لا تجاوز النص عليها إلى تجسيدها في المناهج والكتب، فضلاً عن أن وسائل الإعلام خصوصاً والمدارس الخلفية عموماً تعين التربية النظامية على الاستهانة بالفصيحة عملياً والاعتزاز بها لفظياً. وليس هناك دواء سحريّ يُغيِّر هذا الموقف العجيب من اللغة القومية، إلا أن الوعي التربوي والقرار السياسي قادران على وضع اللّبنات الأولى في الطريق الطويلة إلى اكتساب احترام اللغة الفصيحة.

<u>٢ – تيسير الكتابة العربيّة:</u>

الدعوة إلى تيسير الكتابة العربية ذات وجهين: سلبيّ وإيجابيّ. أما الوجه السلبي فهو امتداد للتحدّي المعادي الخاص بالدعوة إلى العامية. بل إنهما معاً نهلا من كتاب سبيتا (قواعد العربية العامية في مصر) الصادر عام ١٨٨٠. ففي هذا الكتاب دعوة إلى استبدال الحروف اللاتينية بالحروف العربية، وتزيين لهذا العمل وإغراء به وتجسيد له بكتابة بعض النصوص العامية المصرية بحروف لاتينية. والمسوّغ لهذا الاستبدال كامن في أن الكتابة العربية خالية من حروفٍ للحركات، وفي أنها عقيمة معقّدة لا تساعد القارىء على الفهم والنطق السليم. ولم يضف أتباع سبيتا من الأجانب والعرب جديداً وإنْ كان لهم فضل الحديث عن الدعوة وتفتيق القول فيها. ولعلّ الاقتراح الذي قدّمه عبد العزيز فهمي لمجمع اللغة العربية في القاهرة عام ١٩٤٣ أفضل صور الاتِّباع وأكثرها تمحيصاً(١٥). وهذا بيان به:

حرص عبد العزيز فهمي على تقديم المسوّغات الآتية بين يدي مشروعه:

- ♦ تقليد الأمم الراقية علمياً وصناعياً. فهذه الأمم تستعمل حروف الحركة في كتابتها. أما الأمم المتأخّرة فهي الأمم التي لا حروف حركات لديها.
- ♦ محاكاة تركيّا التي أصبحت أمة راقية بعد اتخاذها الحروف اللاتينية بديلاً من العربية.
- ♦ الضرر الناجم عن قطع صلة الجيل الجديد بمخلَّفات أسلافه يمكن علاجه بإنفاق مبلغ من المال في طبع أمهات المعاجم اللغوية وكتب الأدب والفن بالرسم الجديد.

أما طريقته فتتلخّص في الإبقاء على خمسة أحرف عربية وخمسة عشر حرفاً لاتينيّاً، وإضافة زوائد ووضع حروف للحركات، على النحو الآتي:

- الألف: **a** (فوقها خط) / الهمزة: **3** / الباء: **b** / التاء: **t** / الثاء: (حرف التاء نفسه ولكنّ فيه خطين) / الجيم: ج / الحاء: ح / الخاء: خ / الدال: **d** / الذال: (حرف الذال نفسه ولكنّ فيه خطين) / الراء: **r** / الزاي: **z** / السين: **s**/ الشين: (حرف السين نفسه ولكنّ فيه خطاً) / الصاد: (يُكتَب حرف الصاد معكوساً) / الضاد: (يُكتَب حرف الضاد معكوساً) / الطاء: (يُكتَب حرف الطاء معكوساً) / الظاء: (يُكتَب حرف الظاء معكوساً)/ العين: ع/ الغين: غ / الفاء: **f** / القاف: **q** / الكاف: **k** / اللام: **L** / الميم: **m**/ النون: **n** / الهاء: **H** / الواو: **w** / الياء: **Y**.
- الحروف التي ليس لنغمتها مقابل في العربية: x – p – j – g –c
- الحركات: a الفتحة – u الضمة – I أو e الكسرة.
- السكون: لم يضع لها علامة.
- الشدة: تضعيف الحرف.
- التنوين: اتباع حركة الحرف بحرف نون صغيرة، أو الإبقاء على الرسم القديم.

وأما مزايا طريقته فهي ست عشرة مزية يمكن اختزالها في سبع نقاط هي:

١.تؤدّي نغمات الحروف العربية كلها، لكلّ نغم حرف واحد لا يشترك غيره معه في أدائه.

٢.قلّة النَّقْط وعدم اختلاف أعداده ومواضعه.

٣.الحفاظ على هيكل الحرف منفصلاً ومتصلاً. وهذا يُسهّل التعليم والتعلُّم، ويُجنّب المعلّمين خداع التلاميذ، والقرّاء خداع الكُتّاب.

٤.اختصار زمن تعليم الطفل القراءة والكتابة، ومساعدته على إتقان اللغات الأجنبية.

٥.سهولة قراءة الأعلام الأجنبية والاصطلاحات العلمية والكلمات المعرَّبة، وسهولة تعلُّم الأجانب العربية ومنعهم من تشويه أعلامنا.

٦.قد يفكّر الأجانب في الاستفادة من بعض الحروف بديلاً من مركَّباتهم المزجيّة.

٧.تيسير الطّباعة، ومنع التَّصحيف والأغلاط المطبعيّة.

وأما النَّقد الذي وُجِّه إلى هذه الطريقة فهو[١٦]:

أ– إنْ أفادت هذه الطريقة في قراءة الكلمة المكتوبة على صورة واحدة فإنها لا تمنع من كتابتها على صور متباينة تبعاً لاختلاف الكاتبين في العلم بصحة الوزن والصيغة والإعراب؛ لأن تيسير الرسم لا يغني عن

تعرُّف الصواب من طريق النحو والصرف، ومع العلم بالنحو والصرف تنتفي الحاجة إلى الطريقة المقترحة، ومع الجهل بهما لا عصمة للّغة والقرّاء.

ب- ليس فيها تيسير بالنسبة إلى كُتَّابنا، بل فيها خلط بين الحروف اللاتينية والعربية.

ت- لا تُحقّق الفائدة الخاصة بنشر العربية بين الأجانب.

ث- لا يخلو رسم الحروف اللاتينية من صعوبات، وهذا ما دفع أهلها إلى ضبط السّماع والتّلقين، ففيها كلمات يختلف نطقها عن رسمها، وفيها حروف تُنطَق ولا تُكتَب.

ج- ليس هناك ارتباط بين تأخُّر العرب وعسر كتابتهم.

ح- القياس إلى الأتراك غير صحيح؛ لأن الحروف العربية التي أهملوها ليست من صنعهم أساساً.

خ- يعوق الاقتراح مشروع توحيد الأمة العربية.

د- يقطع الاقتراح الصِّلة بين السَّلف والخَلَف.

ذ- الحروف العربية موفية بالغرض ولا حاجة إلى تغييرها.

وسواء أكان اقتراح عبد العزيز فهمي استجابة لدعوة سبيتا إلى استبدال الحروف اللاتينية بالحروف العربية أم استجابة للواجب اللغوي[١٧]، فإن اقتراحه لم يُخفق نتيجة المناقشات العلمية داخل مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ولا نتيجة النقد الذي وُجِّه إليه على صفحات المجلات، بل أخفق لفقدانه الأساس العلمي. وقد أُشير في الفقرة الرابعة من النقد إلى هذا الأساس، غير أن الإشارة وردت موجزة بعيدة عن التحديد العلمي. ويمكن تعزيزها بالقول إن الهدف الرئيس لمشروع عبد العزيز فهمي ولدعوة سبيتا قبله هو المطابقة بين النُّطق والكتابة منعاً للخطأ في القراءة وترسيخاً للفهم السليم. وهذه المطابقة غير علمية وإن افترضنا إمكانية تحقيقها بحروف لاتينية أو عربية أو بأية حروف وأشكال أخرى. ذلك أن النطق غير ثابت، بل هو متغيّر يختلف من جيل إلى جيل. فإذا حاول جيل المطابقة بين النطق والكتابة فسيأتي جيل بعده يُضطر إلى مطابقة جديدة، وهكذا تتغيّر الكتابة وتبدو دائماً متخلِّفة عن الجيل الذي يكتب بها[١٨]. ولو رفضنا هذه الحقيقة اللغوية ورغبنا في المطابقة لكانت هناك استحالة في تنفيذها في اللغة العربية وفي اللغات الأجنبية؛ لأن هناك فرقاً كبيراً (بين ما ينطقه المتكلّم وما تسجله الكتابة من نطقه عاميّاً كان أو فصيحاً، فإن الكتابة في أية لغة تعجز بطبيعتها عن تسجيل جملة من الظواهر والوظائف النُّطقيّة العامة، كالنَّبْر والتّنغيم في حالات الاستفهام، والنّفي، والإنكار، والتَّعجُّب والتَّحسُّر)[١٩]. بل إن الكتابة لا تكاد تؤدي في أية لغة أكثر من نصف الملفوظ. وقد قرّر أنطوان مابيه أن اللغات كلها (التي يستطيع الباحث في علم اللسان أن يلاحظها لغاتٌ لها صيغة مكتوبة، ومعظم الاختلافات في النطق التي تتميّز بها اللهجات المختلفة والطبقات الاجتماعية المتباينة لا تظهر في الكتابة)[٢٠].

هذا يعني أن هناك حقيقة لغوية في اللغات كلها، هي أن النطق متغيِّر والكتابة ثابتة ولا سبيل إلى المطابقة بينهما. على ألا نفهم من ذلك أن ثبات الكتابة شيء سلبي؛ لأن هناك خصائص للكتابة نابعة من ثباتها، هي:

- لا تنقل الكتابة التفاعلات الصوتية التي تؤثر في بنية الكلمة ونطقها.
- لا تنقل الكتابة الخصائص المحلية والإقليمية.

-تحافظ الكتابة على الاستعمالات القديمة (لهذا السبب نعدّ الكتابة القرآنية حسب الرسم العثماني شيئاً تاريخياً ثابتاً لا يُسمَح بتغييره وتعديله).

-تستخدم الكتابةُ قواعدَ النحو ومفردات اللغة بدقة لتوفّر الوضوح وتبتعد عن الغموض، ومن ثَمَّ توضّح الصّيغ النَّحْويَّة وقيم المفردات.

وقد لخّص مابيه هذه الخصائص بقوله إن الكتابة عنصر محافظة يعمل على تثبيت اللغة[٢١]، أو على أداء شكلها المثالي حسب تعبير عبد الصبور شاهين[٢٢]. وإذا كانت قضية المطابقة باطلة علمياً فإنه عبث من العبث أن نسعى إليها ونصرف الوقت والجهد في أمر ليس له أساس علمي. بل إن العبث يصبح جهلاً حين نعتقد أن استبدال الحروف اللاتينية بحروفنا العربية يعيننا على المطابقة التي نرنو إليها، غافلين عن أن حال اللغات التي تُكتَب بحروف لاتينية لا تختلف عن حال اللغة العربية في شيء وإن قيل إن الكتابة العربية أقلُّ شذوذاً في هذا الحقل من الكتابة في كثير من اللغات.

وإذا انطلقنا من فرضية مغايرة، هي أن الهدف من اقتراح عبد العزيز فهمي هو إصلاح الكتابة العربية كما فعل أتباع الوجه الإيجابي، فإن الاقتراح سيخفق أيضاً؛ لأن الكتابة في اللغات الأجنبية تعاني من الصعوبات ما يكاد يفوق الصعوبات التي تعاني منها الكتابة العربية في أثناء تدوين العناصر النُّطقيّة. ولهذا السبب اتفق الباحثون على رموز صوتية في كتابة الأمثلة وتحليل الصيغ دعوها (الرموز الصوتية الاستشراقية)[٢٣]، لكنهم، في الحالات كلها، لم يقولوا إن هذه الرموز بديل الحروف في أية لغة، ولم يستبدلوا لغاتهم بها.

وما من شكّ في أن النقد الذي وُجِّه إلى اقتراح عبد العزيز فهمي لم يجانب الصواب في تحديد المسوغات الخارجية لرفض الاقتراح، وأهمّها: قطع صلة الخلف بالسَّلف، وتوهين صلة الدول العربية بعضها ببعض، وعدم خلو الحروف اللاتينية نفسها من الصعوبات. بيد أنهم أخطؤوا الصواب في نقدهم القائل إن الحروف العربية موفية بالغرض. وسنلاحظ، بعد، أنها تحتاج إلى إصلاح، وأن المسوّغ الذي قدَّمه عبد العزيز فهمي حول تيسير التعليم والتَّعلُّم والطباعة صحيح، لكنه ضاع في غمرة الهجوم على اقتراحه.

أخلص من هذا كله إلى أن الوجه السلبي لتيسير الكتابة العربية، وهو وجه كامن في استبدال الحروف اللاتينية بالحروف العربية، لم يُشكّل تحدياً حقيقياً وإنْ شغل العرب وقتاً قليلاً، وصرف جهودهم في أمر ليس وراءه نفع كبير خارج الدفاع عن ارتباط الكتابة العربية بالقرآن على أنها فرع من اللغة لا يجوز التهاون به.

أما الوجه الإيجابي لقضية تيسير الكتابة فهو التحدّي الحقيقيّ. ذلك أنني لا أُبرِّىء الكتابة العربية من الصعوبات والمشكلات التي تعوق التعليم والتعلُّم، وتجعل الطباعة أفضل وأيسر. ولا أشكّ في أن هذا الوجه الإيجابي ردّ فعل معافى على الدعوة إلى استبدال الحروف اللاتينية بالحروف العربية. وهذا واضح من اقتراح أحمد لطفي السّيّد عام ١٨٩٩، وهو اقتراح خاص بوضع حروفٍ للحركات والتنوين. فبدلاً من (ضَرَبَ) نكتب (ضارابا)، وبدلاً من (سَعْدٌ) نكتب (ساعدون)، وهكذا... وعلى الرغم من إخفاق هذا الاقتراح فإن الأساس العلمي سليم فيه، وهو مشكلة الحركات والتنوين. وقد برز هذا الأساس من جديد لدى علي الجارم عام ١٩٤٤، ومحمود تيمور عام ١٩٥١، على خلاف بينهما في الاقتراح ونتيجته. إذ أخفق اقتراح الجارم وأجاز مجمع اللغة العربية اقتراح تيمور دون أن يُنفّذه.

والحقُّ، من الناحية العلمية، أن اللغة العربية تسمح بعدم إثبات الحركات في الكتابة اعتماداً على أن ذهن القارىء يأتي بها ويبرزها في أثناء النطق. فنحن نكتب (ضرب) ونلفظها (ضَرَبَ). وهذا الجواز موضع خلاف في علم اللغة الحديث. إذ نُقدت الكتابة العربية؛ لأنها تعتمد في إثباتها الرموز الصوتية على الصوامت وما عومل معاملتها وهو الواو والياء، وتعدّ الحركات رموزاً إضافية إنْ شاء الكاتب وضعها وإنْ شاء ودعها. ذلك أن اللغة العربية تنطلق من أن الحركة لازمة للحرف لزوماً مطلقاً، فلا يأتي حرف دون حركة، ولا يمكن نُطق الحركة (لأنها ليست مستقلة) بمعزل عن الحرف الصامت، كما لا يمكن نطق الصامت بمعزل عن الحركة وإنْ كان الحرف أصلاً والحركة تابعة له. كما انطلقت من أن أحرف المدّ (الألف والواو والياء) غير الحركات القصيرة، وأن كلاً منها يحتاج إلى حركة قصيرة تجانسه وتسبقه، فالفتحة تجانس الألف وتسبقها (قَال)، والضمة تجانس الواو وتسبقها (عُود)، والكسرة تجانس الياء وتسبقها (مِيل). كما عَدّت التنوين من الرموز الإضافية وأدخلته حقل الجواز. وقد نصَّ عبد الصبور شاهين على أن هذه الأمور عيوب الكتابة العربية في علم اللغة الحديث[٢٤]. إذ إن الحركة مستقلة عن الحرف الصامت، وإن كتابة التنوين حركة ونوناً صغيرة أكثر دقّة وصواباً. وهذا كله موضع خلاف، لكنه تعبير عن أن المعاصرة تفرض الإفادة من العلوم اللغوية في إصلاح عيوب الكتابة العربية، على أن تسعى التربية إلى اعتماد الإصلاح الذي يُقرّره اللغويون لتنشئة الأجيال عليه. وإلا فما فائدة أن يجيز مجمع اللغة العربية بالقاهرة في الدورة التاسعة والعشرين (عام ١٩٦٣) حذف الألف من كلمة (مائة) وفصل الأعداد من ثلاث إلى تسع عن (مئة) فتكتب (ثلاث مئة)، وتبقى هذه الإجازة دون تنفيذ في الحقل التربوي والحقل العام، ويستمر نعت مَنْ يلجأ إليها بارتكاب الغلط الإملائي؟!. هل يشير ذلك إلى أننا نحتاج إلى إصلاح عيوب الكتابة العربية لمسايرة العصر، وإلى قرار سياسي يُجسّد ما نصل إليه من اقتراحات؟.

<u>٣ – تيسير النَّحو:</u>

لازمت الدعوة إلى تيسير النحو التحدّي المعادي النّابع من الادّعاء بصعوبة اللغة العربية[٢٥] نحواً وصرفاً وبياناً وكتابة، ابتداءً من أخريات القرن التاسع عشر. وكادت هذه الدعوة تقتصر على تعقُّد النحو وتشعُّبه وكثرة مصطلحاته وصعوبة التقيُّد بالإعراب الذي يفرضه على المتكلِّم. وقد نصَّ أتباع هذه الدعوة على أن العرب يحسنون صنعاً إذا تخلَّوا عن النحو وانصرفوا إلى تعليم الأجيال المتعاقبة اللغات الأجنبيّة، وخصوصاً الانكليزيّة والفرنسيّة، وهما لغتان أثبتتا قدرتهما على الارتقاء بالأمم، ومرونتهما في التعليم والتعلُّم، شأنهما في ذلك شأن العامية التي تتصف بالمرونة والانتشار والقدرة على التعبير عن الحاجات المستجدّة في الحياة. وإنْ لم يكن هناك شيء من ذلك فتيسير النحو واجب، وخصوصاً حذف الحركات وإلغاء العامل وإهمال قدر من الأبواب والقوانين وآراء النحاة واختلافاتهم.

بيد أنني أعتقد أن الدعوة إلى تيسير النحو وُلدت غائمة وإنْ استندت إلى حجَّة واقعية هي الضعف المستشري وصعوبة تعليم النحو وتعلُّمه. ذلك أن القائلين بها ما كانوا راغبين في إعلاء شأن الفصيحة وتيسير تعلُّمها، بل كانوا يتخذونها ستاراً للفصل بين العرب وتراثهم ودينهم بغية قيادتهم إلى التبعية المطلقة للغرب. غير أنهم لم يدرسوا هذا التحدي جيداً، ولم يصطنعوا له من المسوغات ما يجعله قادراً على الحجاج في أيّ مواجهة علمية. وهناك مَنْ يعتقد بأن الأجانب نجحوا في دعوتهم إلى تيسير النحو، ويتخذ من المؤلّفات والدراسات التي

عالجت هذا الموضوع دليلاً على ذلك. والحقُّ أن الدعوة إلى تيسير النحو شهدت طوال القرن العشرين تداخلاً عجيباً بين اتجاهين، يرمي الاتجاه الأول إلى تقويض النحو واللجوء إلى العامية واللغات الأجنبية، ويهدف الثاني إلى النهوض بالفصيحة في العصر الحديث باللجوء إلى وسائل عدّة منها تيسير تعليم النحو وتعلُّمه. ولا بدَّ من فحص الاتجاهين لتتضح أهدافهما ونيَّات أصحابهما.

أما الاتجاه المعادي القائل بصعوبة النحو وتعقُّده فقد جعل الإعراب غاية النحو، ودعا إلى التخلِّي عنه لعجز الإنسان العربي عن التقيُّد به في كلامه، وألحَّ على تسكين أواخر الكلم تشبُّهاً بالعامية ومجاراة لها، وحاول الإيحاء بأن الأصول الأولى للفصيحة لم تكن مُعْرَبة، وأن الإعراب طرأ عليها في عصور لاحقة. قال الجنيدي خليفة: (الجواب الطبيعي هو بكل بساطة التزام السكون، أولاً لكونه الأصل، وثانياً لكونه الحالة الوحيدة التي يلتزمها سائر شعبنا الناطق بالدارجة، وثالثاً لإمكانية استغلال حركتي الجر والضم في بعض المعاني والاصطلاحات. وبعد سنوات طويلة ومجهودات مضنية يقضيها الطالب في تعلُّمه (يقصد: النحو) يتوصل– إن كان من الموفَّقين– إلى أن حكم المبتدأ الرفع! طيِّب... وإذا لم نرفع هذا المبتدأ بل سكَّنّاه مثلاً، هل فسد المعنى؟ هل خسفت بنا الأرض؟ وهل من خرق وحماقة، بل هل من جنون أفظع من قضاء زهرة العمر في سبيل تعلُّم لا شيء، في سبيل حذق حماقة؟... ويزيد الجنون فظاعة أن هذا الإعراب الأخرق، هذا الخراب الفكري والنفسي ليس إلا ظاهرة متأخرة عن العربية الأولى التي يحرصون على تقليدها والاقتداء بصفائها)[٢٦]. النحو، في مفهوم الاتجاه المعادي إذاً، هو الإعراب الذي يعني معرفة أحوال الكلم في الجملة من حركة وبناء. ولا يملك الإنسان العربي هذه المعرفة لاتساعها وتعقُّدها، وإنْ ملكها عجز عن استعمالها في حديثه. وما الحرص عليها إلا محاكاة السابقين وهدر الوقت والجهد.

هل هذا صحيح؟. يمكنني القول، بادىء ذي بدء، إن الاتجاه المعادي خَلَطَ بين النحو والإعراب. فالنحو (هو الجانب النظري والإعراب هو الجانب العملي أو التطبيقي لصياغة الجملة العربية والبحث في أجزائها ودقائقها. وإنه لمن الغلط البالغ أن نبقى نتوهّم أن النحو هو الإعراب، وأن الإعراب هو النحو، وأن دراسة النحو تُغني عن دراسة الإعراب أو أنها وسيلة لدراسة الإعراب والإلمام بأصوله وقواعده. فعلى الرغم من أن الإعراب نشأ في حجر النحو، وأنه ابنه الشرعي، يبقى من الضروري وضع الحواجز الفاصلة بينهما، وتبيين الحدود التي يبتدىء عندها أحدهما وينتهي الآخر. فبين النحو والإعراب عموم وخصوص كما يقول المناطقة، أو هما وجهان مختلفان لعملة واحدة)[٢٧]. على أن الخلط بين مصطلحي النحو والإعراب لدى أتباع الاتجاه المعادي لا يُوهِّن آراءهم، لأنه خلط شائع لم يعن النحاة به تبعاً لكون النحو والإعراب ينتميان إلى علم واحد، وإنْ كان الإعراب أخصّ والنحو أعمّ وأشمل. ذلك أن الإعراب معني بالعلاقات بين أجزاء الكلام في الجملة، والحركات التي تلحق أواخر الكلم نتيجة ما طرأ عليها من عوامل ومؤثرات، في حين يضع النحو الأصول التي تساعد على صياغة الكلام الصحيح، ويبسط القواعد التي تُمكِّن العربيَّ من الكتابة السليمة[٢٨]. وقد عرَّف عبّاس حسن الإعراب بأنه (تغيُّر العلامة التي في آخر اللفظ بسبب تغيُّر العوامل الداخلة عليه وما يقتضيه كل عامل)[٢٩]. وذكر في الهامش أن هناك معنى آخر مشهوراً بين المشتغلين بالعلوم العربية هو التطبيق العام على القواعد النحوية

المختلفة، ببيان ما في الكلام من فعل أو فاعل أو مبتدأ أو خبر أو غير ذلك من أنواع الأسماء والأفعال والحروف، وموقع كلٍّ منها في جملته، وبنائه وإعرابه.

وإذا جاوزنا الخلط بين مصطلحي النحو والإعراب لاحظنا أن أتباع الاتجاه المعادي يهجمون بقسوة على النحو بمعناه الشامل الذي (يُعْنَى بمهمتين: الأولى صحة تأليف الكلم للإبانة عما في النفس من المقاصد، والثانية معرفة أحوال الأواخر من إعراب وبناء، فيُطْلَبُ إليه أن يقوم بعصمة اللسان والقلم عن الخطأ في تأليف الكلم وأحوال أواخرها)[٣٠]. وحجّتهم في هذا الهجوم أننا نُعلِّم الطالب النحو سنوات طويلة، فإذا طلبنا منه الحديث التوى لسانه ولحن في كلامه. ويجاوزون أحياناً هذا المثال إلى آخر يظنونه أشدّ إيلاماً، هو أن هناك نحاة لا تستقيم ألسنتهم إذا تحدّثوا. وقد عَدَّتْ عائشة عبد الرحمن هذا الأمر من ظواهر أزمتنا اللغوية ولم تره جوهرها[٣١]. وهي محقّة في ذلك؛ لأن حجج أتباع الاتجاه المعادي يسهل تفنيدها. وإليك البيان:

أ – يقولون إننا نُعلِّم الطالب النحو سنوات طويلة فإذا تحدَّث لحن. ويخلصون من ذلك إلى نتيجة يرونها بديهيّة، هي أن صعوبة النحو لا تُعين على عصمة اللسان من اللّحن. وهذا غير صحيح؛ لأن المراد من أننا نُعلّم الطالب النحو سنوات طويلة هو أننا نجعل الطالب يكتسب طوال سنواته التعليميّة التّعلُّميّة المعارف النحوية، وهذه قضية لغويّة صرف. أما مرادنا من أن الطالب يلحن في حديثه بعد اكتسابه المعارف النحوية فهو عدم اكتسابه مهارة تطبيق هذه المعارف النحوية، وهذه قضية تربويّة صرف تتعلّق بالأساليب المتَّبعة في تدريب المتعلّم على اكتساب المهارات اللغوية.

ب – يقولون إن هناك نحاة يلحنون في حديثهم. وهذا أمر ممكن وإنْ كان قاسياً. بيد أنه لا يختلف عن المثال الخاص بالطالب، إذ إن المراد من (النَّحْويّ) هو الرجل الذي يملك معارف نحوية غزيرة، وليس المراد منه الرجل القادر على تطبيق هذه المعارف؛ لأن المعرفة لا تُفضي إلى المهارة دائماً؛ لأنهما شيئان منفصلان يحتاج كلٌّ منهما إلى عمل مستقل توفّر التربية الأساليب الملائمة له.

وإذا صحَّ التمييز بين المعرفة والمهارة سقطت حجة أتباع الاتجاه المعادي؛ لأنهم يعزون إلى صعوبة النحو إخفاق العربي في الحديث من غير لحن قليل أو كثير، في حين يفرض الواجب العلمي جَعْل التربية تتحمّل وزر هذا الإخفاق. وسنلاحظ، بعد قليل، أن أتباع الاتجاه الثاني انطلقوا من هذا الجانب التربوي في دراساتهم النظرية وتطبيقاتهم العمليّة الخاصة بتيسير النحو. بيد أن الخلط بين المعرفة والمهارة لا يلغي حجة صعوبة النحو لدى أتباع الاتجاه المعادي وإنْ أسقط ما يخصُّ مهارة استعمال النحو في الحديث. ذلك أنهم يعدّون المهارة نتيجة ولا يعدّونها أصلاً، ومن البديهي ألا يسقط الأصل إذا سقطت النتيجة. صحيح أن سقوط النتيجة يوهِّن الأصل، لكنّ الصحيح أيضاً أنه لا يلغيه. ومن ثَمَّ يحتاج الباحث إلى الاستمرار في فحص الصعوبة لمعرفة المسوّغات التي انطلقت منها ودارت حولها.

يمكن القول إن المراد من صعوبة النحو في مفهوم أتباع الاتجاه المعادي هو كثرة القواعد وتشعُّبها وسيطرة العلل الفقهيّة والمنطقيّة عليها. ويضيف بعضهم (العامل) وعلاقته بحركات الإعراب. يقول الجنيدي خليفة: (إن الدلالة إنما هي في العامل نفسه، وفي الكيفيّة التي تربط بها العامل بموضوعه. أما الإعراب نفسه فليس إلا أثراً للعامل؛ أي نتيجة خارجيّة متأخّرة. ولكنْ بما أن الناطق العربي قد وقع من الإعراب في شبه الالتزام به لتلازمه

مع العامل فقد توسع في طبيعته، وجعل من الأثر الملازم عيناً، فأنابه أحياناً عن عامل الدلالة نفسه. وإذن، فلو أننا طرحنا اعتبارات الإعراب هذه، واعتمدنا في فهم المعنى على العامل نفسه لما كنا خسرنا بذلك سوى الأعوام العديدة التي يقضيها الطالب في معرفة ما يمكن الاستغناء عنه)[٣٢]. الواضح أن الجنيدي خليفة لا يطالب بإلغاء العامل، وهو مصيب في ذلك، بل يطالب بإلغاء الإعراب لأنه أثر للعامل بولغ في مكانته كثيراً. والواضح أيضاً أن زملاء الجنيدي القائلين بكثرة القواعد وتشعُّبها وسيطرة العلل الفقهيّة والمنطقيّة عليها لا يطالبون بإلغاء القواعد، بل يأخذون عليها الكثرة والتشعُّب والعلل المتأثرة بالفقه والمنطق. ومن ثَمَّ يدعون إلى القلّة لمواجهة الكثرة، والاقتصار على الأساسيات لمواجهة التشعُّب، والعودة بالعلل إلى أصولها بعيداً عن التأثُّر بالفقه والمنطق.

وأزعم هنا أن مراد أتباع الاتجاه المعادي من صعوبة النحو صحيح في إطاره العام، وغير صحيح في النتيجة التي انتهى إليها. بل إنني أزعم أن التداخل العجيب بين الاتجاهين المعادي والصديق في قضية تيسير النحو نشأ من اللقاء في الإطار العام الذي يدور حول تخليص النحو من آثار الفقه والمنطق، والعودة به إلى العلل الأُوَل، وغير ذلك من أمور سأناقشها في أثناء الحديث عن الاتجاه العامل على النهوض بالفصيحة في العصر الحديث. ولكنّ اللقاء في الإطار العام لا يحجب التباين الكبير بين الاتجاهين في التفصيلات المختارة لتخليص النحو مما علق به طوال العصور السابقة، ولا يهمل الاختلاف في النتيجة التي انتهيا إليها. ذلك أن الاتجاه المعادي دعا إلى إهمال الحركات في أواخر الكلم[٣٣] تخلُّصاً من الإعراب خصوصاً، وصعوبة النحو عموماً. وما كان أتباع هذا الاتجاه محقّين في هذه النتيجة، وإليك البيان الذي أعدّه مناقشة للنتيجة وتمهيداً للحديث عن تيسير النحو في مفهوم الاتجاه الصديق:

ربط النحاة ربطاً وثيقاً بين العامل وأثره. وهذا الربط واضح في التعريف الآتي للعامل: (ما يؤثّر في اللّفظ تأثيراً ينشأ عنه علامة إعرابيّة ترمز إلى معنى خاص كالفاعليّة أو المفعوليّة أو غيرهما)[٣٤]. العامل، إذاً، هو المؤثِّر. والإعراب هو الأثر (أو: العلامة الإعرابيّة) الذي يرمز إلى معنى معيّن دون غيره. وقد لاحظ أتباع الاتجاه المعادي، ولا سيّما المعتدلون، أن الارتباط بين العامل وأثره ليس وثيقاً؛ لأن العربي لا يستقيم لسانه بالإعراب على الرغم من أنه يعرف العامل المؤثر فيه. كما لاحظوا أن هذا العامل يدلّ على المعنى دلالة واضحة لا لبس فيها من غير حاجة إلى الأثر الإعرابي، ومن ثَمَّ دعوا إلى إهمال الإعراب وتسكين أواخر الكلم اكتفاءً بالعامل كما فعل الجنيدي خليفة في الرأي الذي سقتُه له. وهذه المحاكمة غير علميّة؛ لأنها تعبِّر عن معرفة ناقصة بنظرية العامل عند النحاة العرب. ذلك أن النحاة ما غفلوا يوماً عن أن العامل لا يعمل شيئاً، وأن الذي يعمل هو المتكلّم. وفي ذلك يقول ابن جنّي في الخصائص: (وإنما قال النحويون: عامل لفظي وعامل معنوي، ليُروك أن بعض العمل يأتي مسبَّباً عن لفظ يصحبه، كمررتُ بزيد وليت عمراً قائم. وبعضه يأتي عارياً من مصاحبة لفظ يتعلّق به كرفع المبتدأ بالابتداء ورفع الفاعل لوقوعه موقع الاسم. هذا ظاهر الأمر، وعليه صفحة القول. فأما في الحقيقة ومحصول الحديث فالعمل من الرفع والنصب والجر والجزم إنما هو للمتكلّم نفسه لا لشيء غيره، وإنما قالوا لفظي ومعنوي لمّا ظهرت آثار فعل المتكلّم بمضامّة اللفظ للفظ، أو باشتمال المعنى على اللفظ. وهذا واضح)[٣٥]. وعلى الرغم من أن النحاة العرب لا يخالجهم شكّ في أن (المتكلّم) هو الذي يعمل

وليس (العامل)، فإنهم لم يروا بأساً في نسبة العمل إلى العامل؛ لأنه السبب في الاهتداء إلى كشف المعنى المراد من الكلمة، أو المرشد إلى المعاني والرموز كما قال عبَّاس حسن. ومن المفيد التذكير بهذا الأمر دائماً؛ لأن التعليم المشوَّه كاد يُقصي (المتكلِّم) عن العمل ويحلّ (العامل) بدلاً منه. وفرقٌ كبير بين القول إن المتكلم هو الذي يدرك كون الكلمة فاعلاً أو مفعولاً، والقول إن النحو (أو: العامل) هو الذي يُحدِّد كون الكلمة فاعلاً أو مفعولاً. صحيح أنه لا عيب، كما قال عبَّاس حسن، في أن نقول إنّ (كان) ترفع المبتدأ وتنصب الخبر من باب نسبة العمل إلى العامل (أي: كان)؛ لأنه يرشد إلى المعنى المراد (اتّصاف اسم كان بخبرها في الزمن الماضي)، لكنّ الصحيح أيضاً أن التعليم نسي التذكير بالمتكلِّم وهو الأصل، وراح يُغذّي في المتعلمين أن العامل هو الذي يعمل، ومن ثَمَّ رأينا هؤلاء المتعلمين يُردّدون: (كان ترفع المبتدأ ويُسمَّى اسمها، وتنصب الخبر) وهم مؤمنون بأنه ليس وراء (كان) شيء يعمل، وأنها وحدها العاملة. وهذا خطأ التعليم وليس خطأ النحاة.

المتكلِّم هو الذي يُحدِّد فاعل الفعل ومفعوله، واسم كان وخبرها، فكيف يخطىء في حركة الإعراب إذاً؟. يجيب عبد الرزاق محيي الدين عن هذا السؤال إجابة دقيقة أتفق فيها معه وآمل أن تكون مفتاحاً لقضية تيسير النحو. يقول: (الظاهرة الصوتية التي يجب أن تلحق آخر المفردة عندما تكون في جملة موكولة بالأساس إلى إدراك المتحدّث والكاتب الصوتَ أو الرمزَ الذي يجب أن يضعه على آخر الكلمة متى أدرك وظيفة الكلمة، فإنْ لم يدرك المتحدّث مهمّة الكلمة في الجملة لا يستطيع النحو مهما أُحكمت قواعده أن يذكِّر بالصوت الذي يجب أن يوضع على آخر الكلمة في الجملة. ومتى سلّمنا بذلك وقصرنا دور النحو على التذكير بالصوت الذي يوضع على آخر الكلمة في الجملة، ثم آمنا بأن دوره التذكيري يجيء متأخراً عن دور الإدراك لمهمة الكلمة، أعفينا النحو من تحمُّل مسؤولية الخطأ واللحن. إن النحو لا يُعيِّن كون الكلمة فاعلاً أو مفعولاً، وإنما يُعيِّن ذلك إدراك المتحدّث. ومتى استقرّ في ذهن المتحدّث كونها فاعلاً أو مفعولاً جاء دور النحو بأن يذكّر بالصوت اللازم الذي يوضع على آخر الكلمة. لهذا فإني أذهب إلى أن إتقان علم النحو وأحكامه لا يؤدّي وحده إلى تجنُّب اللحن؛ لأن اللحن يرتبط بالإدراك لمهمة الكلمة في الجملة، وليس للنحو صلة إلزاميّة بإدراك مهمة الكلمة في الجملة. وبعبارة أخرى، إن اللاحن في الغالب لا يجهل القاعدة النحوية في أن الفاعل مرفوع حين يلحن، وإنما يجهل أن تكون هذه الكلمة في موضع الفاعليّة. ولو أدرك أنها في موضع الفاعلية لهان عليه أن يتذكّر أن الفاعل مرفوع، وأن يضع الضمة على آخر الكلمة)[٣٦]. هذه الإجابة الوافية تُذكِّرنا بما سبق قوله من أن القضية الرئيسة في صعوبة النحو ليست لغوية وإنما هي تربوية. ومثالا الطالب والنحوي يصدقان هنا. فهما لا يجهلان القاعدة النحوية وإنما يفتقران إلى تدريب كاف على اكتساب مهارة الحديث التي تعني تدريبهما على إدراك مهمة الكلمة في الجملة. والإجابة نفسها توضِّح خطل المناداة بإهمال الإعراب وتسكين أواخر الكلم؛ لأن هناك ارتباطاً وثيقاً بين المتكلِّم (أو نائبه: العامل المرشد) والأثر الصوتي (الإعرابي) الذي يظهر على أواخر الكلم. فالأثر هو الرمز الدال على المعنى الذي حدَّده المتكلِّم، ولولاه (لاختلطت المعاني، بل فسدت. وحسبك أن ترى جملة خالية من العلامات الإعرابية مثل قولنا: ما أحسن القادم، فإنها بغير ضبط كلماتها تصلح للاستفهام وللتعجُّب وللنفي. وكل معنى من هذه يخالف الآخر مخالفة واضحة واسعة)[٣٧].

ولكنْ، إذا كان هناك ارتباط وثيق بين المتكلّم (أو: العامل) والأثر الإعرابي، فهل يفسد هذا الأثر إذا ألغينا الحركة وسكَّنّا أواخر الكلم؟. إن الإجابة عن هذا السؤال بديهية بعدما تقدَّم؛ لأن الحركة هي التي تدل على المعنى الذي قصد إليه المتكلِّم، فإذا سُكِّنتْ أواخر الكلم ضاع التحديد وفقد المستمع في أحايين كثيرة الاتصال اللغوي السليم بالمتكلِّم. وعلى الرغم من أن السياق يقود المستمع أحياناً إلى المعنى المراد، فإن البحث العلمي لا يستطيع الاطمئنان إلى أن السياق قادر دائماً على هذا التحديد، ومن ثَمَّ لا بدَّ من بقاء الأثر الإعرابي ورفض تسكين أواخر الكلم.

ومن المفيد أن أضيف مسوِّغاً علمياً يوهِّن الدعوة إلى تسكين أواخر الكلم، هو أن الحركة ليست رمزاً يدل على المعنى المراد في الجملة فحسب، بل هي رمز يختصر الكلام في الجملة والزمن الذي يحتاج إليه المتكلّم لنطقها. فحين نقول: (أكرمَ محمودٌ الضَّيفَ)[٣٨] نقصد أنه نُسِب (إلى محمود أنه فعل الكرم، فهو فاعل الكرم. فبدلاً من أن نقول: يُنْسَب إلى محمود أنه فعل شيئاً هو الكرم، أو يُنسَب إلى محمود أنه فاعل الكرم، حذفنا هذه الكلمات الكثيرة واستغنينا عنها برمز صغير اصطلح عليه النحاة، يرشد إليها ويدل عليها، ذلك الرمز هو الضمة التي في آخر كلمة محمود. فهذه الضمة على صغرها تدل على ما تدل عليه تلك الكلمات المحذوفة الكثيرة. وهذه مقدرة وبراعة أدّت إلى ادّخار الوقت والجهد باستعمال ذلك الرمز الاصطلاحي الذي دلَّ على المعنى المطلوب بأخصر إشارة). وهذا يعني أن الحركة رمز يختصر الكلام ويوجز زمنه، فلا إسراف فيه ولا إطالة في زمنه ولا غنى عنه.

أخلص مما سبق إلى أن الاتجاه المعادي طرح قضية تيسير النحو طرحاً غائماً، مفاده الشكوى من تعقُّد النحو وتشعُّبه وكثرة قواعده وقوانينه. وكان أتباع هذا الاتجاه على حق في الإطار العام لهذه الشكوى، لكنهم أخطؤوا الصواب حين شرعوا يطرحون نتيجةً ليس لها نصيب من الدقة العلمية. فالصعوبة، في مفهومهم، تفرض التخلّي عن الحركة في أواخر الكلم واستعمال السكون بدلاً منها تبعاً لعجز المتكلم عن التقيُّد بها. وهذه النتيجة تنمُّ على جهل بالفرق بين المعارف النحوية ومهارة استعمالها في الحديث، وعن إخفاقٍ في تحديد مهمة الحركة في أواخر الكلم وعلاقة المتكلم أو العامل بالدلالة بوساطتها على المعنى في الجملة. وسواء أكانت هذه النتيجة تنمُّ على جهل أم إخفاق أم غير ذلك، فإن محتواها يصيب نظام اللغة العربية الفصيحة بالخلل؛ لأنه يقود إلى هدم الركن الخاص بالرمز الإعرابي. ولا شكَّ في أن العمل الذي يقود إلى هدم ركن من أركان اللغة الفصيحة يستحق صفة (العداء)، ويُعبِّر عن نيّة أعداء العروبة والإسلام قَطْعَ صلة الأمة العربية بتراثها ودينها. ولا بدَّ من أن يكون ذلك حافزاً إلى الردّ بأسلوب علمي. وأوّل خطوات الردّ الاعتراف بأن الإطار العام للشكوى من صعوبة النحو سليم لا غبار عليه. وقد هبَّ أنصار الفصيحة يُفنِّدون الدعوة إلى تيسير النحو متخذين العنوان نفسه شعاراً لهم، منطلقين من الإطار العام ذاته، هادفين إلى غايات مغايرة. ومن المفيد تعرُّف طبيعة عملهم لتكتمل معالجة تيسير النحو.

انطلق أنصار الفصيحة في معالجتهم قضية تيسير النحو من قاعدة ذهبيّة، هي أن التيسير يجب ألا يمسَّ جوهر اللغة العربية الفصيحة، أو أيّ ركن من أركانها[٣٩]. وقبلوا، من حيث المبدأ، الرأي القائل إن النحو

صعب، لكنّهم نصُّوا على أن الصعوبة نسبية وليست مطلقة، شأنها في ذلك شأن الصعوبة في اللغات كلها. وفرَّقوا في هذه الصعوبة النسبية بين أمرين:

الأوّل: الصعوبة النابعة من قواعد اللغة العربية ومصطلحاتها، وهي قواعد ومصطلحات وضعها النحاة تبعاً لاجتهاداتهم، ويمكن تعديلها وتبديلها تبعاً لاجتهادات نحوية أخرى حسب حاجة العصر وتقدُّمه العلمي. بيد أن صعوبة القواعد والمصطلحات شيء وصعوبة النحو شيء آخر. وقد ميَّز أنصار الفصيحة بين النحو وقواعده، فعدُّوا النحو ثابت الجوهر وطيد الدعائم عبر العصور؛ لأنه نظام الكلام في النطق والتركيب والإعراب[٤٠]، وكلُّ تغيير في الجوهر يهدم اللغة ويفصم علاقتها بالقرآن الكريم. في حين عدُّوا (قواعد اللغة نحواً وصرفاً وبياناً وعروضاً من وضع أئمة اللغة وفق مناهج اجتهاديّة تتغيَّر وتتبدَّل. ومن هنا نجد أنه كثيراً ما احتدم الخلاف بين أئمة النحو قديماً وحديثاً، وطالما اختلفت مذاهب النحويين البصريين والكوفيين والبغداديين والأندلسيين، ولكننا مع ذلك لا نجد خلافاً واحداً يمسُّ جوهر نظام اللغة العربية كما نزل بها الوحي الأمين على سبعة أحرف، وكما جُمع القرآن الكريم على أيدي كُتَّاب الوحي محتكماً إلى لغة قريش. فالخلاف يشمل معظم المصطلحات النحوية وأسباب التسمية وتصنيف الموضوعات والتعليل ودقائق التفصيلات، ولا يمسُّ جوهر اللغة ونظامها)[٤١].

الثاني: فرَّقوا بين الصعوبة النابعة من قواعد النحو ومصطلحاته وهي صعوبة لغويّة، وصعوبة تعلُّم القواعد واستعمالها في الحديث والكتابة وهي صعوبة تربويّة. وغلَّبوا الثانية على الأولى لأثرها الإيجابي في النهوض بالفصيحة في العصر الحديث.

ما طبيعة تيسير النحو لدى أنصار الفصيحة؟. الحقُّ أن فكرة تيسير النحو شرعت تبرز في الجهد الرسميّ ابتداءً من عام ١٩٢٨ حين ألّفت وزارة المعارف المصرية لجنة وكلت إليها النظر في تيسير تعليم اللغة العربية. وانتقلت الفكرة إلى مجمع اللغة العربية بالقاهرة عام ١٩٣٥ تقريباً، وبقي يتداولها نحواً من عشر سنوات إلى أن أقرَّ التوصيات التي رُفعت إليه من وزارة المعارف عام ١٩٤٥. ولقيت الفكرة قبولاً من المؤسسات القومية، فعقدت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ندوة حولها في عمَّان عام ١٩٧٤. كما عقد اتحاد المجامع اللغوية العربية ندوة في الجزائر عام ١٩٧٦، وأخرى في عمَّان عام ١٩٧٨. واللافت للنظر أن العمل الرسمي القُطْريّ والقوميّ وضع اقتراحات مفيدة لتيسير تعليم النحو، لكنني لا أعلم أن هناك وزارة للتربية في الوطن العربي سعتْ إلى تجسيد هذه الاقتراحات في كتب مدرسية، ولا أعتقد أن الآراء النظرية السديدة التي واكبت الندوات أثرت كثيراً في اتجاه الدرس النحوي العربي. أما الجهود الفردية فقد سبقت الجهد الرسمي وواكبته واستمرّت بعده، وتميّزت منه بالتأثير في تعليم النحو. ولا ننسَ هنا ذلك الانتشار الواسع للكتب الثلاثة التي ألّفها في بدايات القرن العشرين حفني ناصف ومحمد دياب ومصطفى طموم ومحمود عمر وسلطان محمد للمرحلة الابتدائية، وعنوانها (كتاب الدروس العربية)، ولا كتابهم الرابع الخاص بتلاميذ المرحلة الثانوية، وعنوانه (كتاب قواعد اللغة العربية). وقد صدر هذا الكتاب عام ١٩٠٩، وفي العام نفسه أصدر جبر ضومط في بيروت على نفقة الكلية السورية الإنجيلية كتابه (الخواطر العراب في النحو والإعراب). ثم بدأت الكتب تترى منضوية تحت لواء ما عُرِف بعد ذلك بالنحو التعليمي. كما ظهرت دراسات نظرية فيها اجتهادات واقتراحات مفيدة، أبرزها كتاب (إحياء النحو) لإبراهيم مصطفى[٤٢]، و (تجديد النحو) لشوقي ضيف[٤٣].

وليس من اهتمامي هنا التأريخ لحركة تيسير النحو، لكنني ما أفتأ ألاحظ أن المحاولات الرسمية والفردية عانت من نقص أساسي، هو إغفال الكتب النحوية التعليمية الكثيرة في تراثنا النحوي. ذلك أن محاولات العرب تيسير النحو ليست وليدة أوضاع العصر الحاضر في سلبياته وإيجابياته كما نصَّ عبد الكريم خليفة، بل هي عمل تربوي انصرف إليه أجدادنا كما انصرفوا إلى الكتب الاختصاصية المعنيّة بدقائق النحو وغرائبه. بل إن مؤلّفاتهم في تيسير النحو كانت أساساً في عملهم ولم تكن تكملة له. وقد بلغت هذه المؤلفات التعليمية ذروتها في القرن الرابع الهجري عند الزّجّاجيّ في (الجمل)[٤٤] ، والزّبيديّ في (الواضح)[٤٥]، وابن جنّي في (اللّمع)[٤٦]، وبعد ذلك في القرن الثامن عند ابن هشام الأنصاري في (شذور الذهب)[٤٧] و (مغني اللبيب)[٤٨]. والمهم في هذه الكتب التراثية التعليمية منهجها المعبِّر عن أن النحو في الحقل التربوي ينطلق من معايير نظرية تلبّي حاجة المتعلّم. ولعلّ أهمَّ هذه المعايير:

أ. التحليل الوصفي لبناء الكلم. فالكلمة وحدها لا تكون مفيدة بذاتها، بل تكون مفيدة إذا كانت في جملة.

ب. ارتباط قواعد اللغة العربية بالمعنى أكثر من ارتباطها بحركات أواخر الكلم.

ت. عرض المسائل النحوية بعبارات واضحة دقيقة قريبة إلى نفوس الناشئة والمتعلِّمين.

ث. الانتقال من تحليل النص أو الشاهد إلى القاعدة النحوية وليس العكس.

ج. الإكثار من الأمثلة السهلة الشائعة الاستعمال[٤٩].

أما محتوى المؤلّفات التعليمية التراثية فلا يخرج عن عرض مسائل النحو بأسلوب سهل تدعمه الشواهد المستمدّة من حياة المتعلّم، وتنهض به مصطلحات واضحة محدَّدة موجزة لا تبتعد عن (العامل)، ولا تقرب العلل (الثواني) و(الثوالث)[٥٠]. وأبرز ما في هذا المحتوى انفتاحه على المدارس النحوية كلها، وعدم تقيُّده بإحداها فضلاً عن النظرات النحوية الجديدة فيه. فقارىء كتاب (الواضح) للزبيدي لا يشعر أنه يقرأ كتاباً صعباً؛ لأن الزبيدي (قصد إلى اليسر وإلى كل ما يسهل على المبتدىء فهمه وإدراكه من قضايا النحو، فاتجه بدراسة النحو اتجاهاً علمياً، لكل ما يفيد في مخاطبات الناس وقراءة كتبهم المؤلَّفة. ولم يلتزم مدرسة نحوية معيّنة بالرغم من أنه تتلمذ على كتاب سيبويه، وكان من بين شيوخه مَنْ يُعتَبر حجّة في نحو البصريين. فقد كان واسع الاطلاع، حرّ الاختيار، يتبع الرأي الذي يجده أقرب إلى تحقيق نزعته العلمية في مجال الاستعمال والارتباط بالمعنى، متجاوزاً تعقيدات النحويين، وإيراد الآراء المتضاربة)[٥١]، فضلاً عن نظراته النحوية الجديدة، كعدِّه ما يخفض ثلاثة أشياء هي الحروف والظروف والأسماء التي تلازم الإضافة، وانطلاقه من أن اللغة العربية كلٌّ واحد، وعنايته بموضوعات الصرف والصوتيات، وما إلى ذلك.

وباختصار، خسر أنصار الفصيحة المحدثون شيئاً غير قليل من الوقت والجهد حين أهملوا إحياء المؤلّفات النحوية التعليمية، والإفادة من منهجها ومعاييرها وأساليبها. ولهذا السبب استمروا في اتباع خطة عامة تضمّ مجموعة من الأسس السليمة التي استقروا عليها ورسّختها كتب النحو المدرسية. ويمكن اختزال هذه الخطة في النقاط الآتية:

أ. عرض مسائل النحو بتدرُّج نابع من الاجتهادات الفردية.

ب. الإكثار من الشواهد النثرية المستمدّة من الحياة.

ت. تذييل القواعد بتمرينات تطبيقية.

ث. الابتعاد عن جدل النحاة ومماحكاتهم وعللهم.

ج. المحافظة على المصطلحات النحوية التي شاعت بين المتكلمين العرب ولاكتها ألسنتهم.

ح. الانطلاق من النص إلى القاعدة.

هذه الأسس المهمة المفيدة تدلّ دلالة لا يرقى إليها الشكُّ على أن القضية الرئيسة هي (تيسير تعليم النحو العربي) وليست قضية (تيسير النحو). فأنصار الفصيحة لم يُغيِّروا في (النحو) شيئاً، بل حافظوا على جوهره الثابت المعبِّر عن نظام اللغة العربية. أي أنهم انطلقوا من أن القضية ليست لغوية بل هي تربوية صرف وإنْ كان النحو موضوعها. ذلك أن عملهم اقتصر على النحو التعليمي الذي قدَّم في أبواب النحو المعروفة وأخَّر، واستبدل مصطلحات بأخرى، وأهمل تفصيلات نحوية، وبسّط أساليب العرض، وأضاف تمرينات وشواهد، وغير ذلك مما دعت الحاجة التربوية إليه. أما العامل، وهو مدار النحو كله، فلم يمسسه أحد. وأما العلل فقد اكتفوا بالأُوَل الأصلية منها، وحذفوا الثواني والثوالث الممثّلة لتأثُّر النحو بالمنطق والفقه وعلم الكلام. ومن ينعم النظر في الندوة التي عقدها اتحاد المجامع اللغوية العربية في الجزائر عام ١٩٧٦ لا يفوته أن العنوان، وهو (تيسير تعليم اللغة العربية)، دال على المنطلق التربوي لأنصار الفصيحة، وأن المحتوى تبسيط للقواعد النحوية وتسهيل لها وليس تغييراً وتبديلاً فيها.

ولكنْ، هل زالت الشكوى التي ردَّدها أتباع الاتجاه المعادي وآمن بها أنصار الفصيحة، وهي كثرة القواعد النحوية وتشعُّبها؟. يُخيَّل إليَّ أنه لم يبق هناك مسوّغ عِلْميّ لهذه الشكوى؛ لأننا بتنا نملك من كتب النحو المبسّطة ما يلائم المراحل التعليمية كلها. والأمل أن تُعزِّز حركة إحياء التراث هذا العمل الإيجابي، فتُقدِّم له من الأمثلة ما يجعله سائغاً تقبله نفس المتعلِّم ولا تعافه. بيد أن الكتب المبسَّطة كلها لا تُعينني على القول إن النحو التعليمي بلغ الغاية، وإنما تعينني على تأكيد النقص الفاضح فيه. ذلك أن الشكوى القديمة التي أعلنها أتباع الاتجاه المعادي برزت ثانية في لبوس جديد. ومفاد هذه الشكوى عجز المتعلِّم عن استعمال النحو في حديثه على الرغم من تيسير تعليم النحو والعناية بالأساليب التربوية الحديثة في أثناء تدريسه. بل إنني لاحظتُ ارتفاع نسبة الشكوى من هذا العجز في العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين، وما زلتُ ألاحظه في بدايات القرن الحادي والعشرين. وأعتقد أن المعنيين بالنحو التعليمي من لغويين وتربويين التفتوا إلى تيسير تعليم النحو، ونسوا في أثناء ذلك المتعلِّم والهدف الأساسي من التيسير.

تقول عائشة عبد الرحمن: (يبدو لي أن عقدة الأزمة ليست في اللغة ذاتها، وإنما هي في كوننا نتعلَّم العربية قواعد صنعة وإجراءات تلقينية وقوالب صمَّاء، نتجرّعها تجرُّعاً عقيماً بدلاً من أن نتعلّمها لسان أمة ولغة حياة. وقد تحكّمت قواعد الصنعة بقوالبها الجامدة، فأجهدت المعلّم تلقيناً والتلميذ حفظاً، دون أن تجدي عليه شيئاً ذا بال في ذوق اللغة ولمح أسرارها في فنّ القول. وانصرف همُّنا كله إلى تسوية إجراءات الصنعة اللفظية بعيداً عن منطق اللغة وذوقها. وكان الخطأ الأول أن الأصل في الإعراب أن يضبط المعنى ويدلّ عليه، لكنّ اللغويين فصلوا النحو عن المعاني ووضعوا بينهما الحدود والأسوار. فأنت تتعلَّم في النحو مثلاً حكم الصنعة في نائب

الفاعل، أما لماذا تصرف العربية النظر عن الفاعل وتأتي بما ينوب عنه، فذلك ما لا شأن للنحو به، وإنما مكانه في علم آخر هو علم المعاني)[٥٢].

هذه، حقاً، عقدة الأزمة. فالكتب النحوية الميسَّرة ما زالت تُلقِّن المتعلِّم قواعد الصنعة، لكنّها لا تُعدّه لإتقان اللغة حديثاً وكتابة. ولا أشكُّ في أن هذا الإتقان هو الهدف الأساسي من التيسير، فإنْ لم يتحقّق فلا فائدة من حركة التيسير كلها. والواضح أنه لم يتحقّق على النحو الذي نرغب فيه لأسباب كثيرة، أشارت عائشة عبد الرحمن إلى واحد منها هو فصل علم النحو عن علم المعاني. فالمتعلِّم يدرس قاعدة تقديم الخبر وتأخيره ويحفظها ويأتيك بأمثلة وافرة عليها، لكنّه يجهل ارتباط التقديم والتأخير بالمعنى. وهو يدرس ذلك في علم المعاني دون أن يتمكن من الربط بين الشيء الواحد الذي درسه في مكانين وزمنين وعلمين مختلفين. وقد أشارت مقترحات مجمع اللغة العربية بدمشق الخاصة بتيسير تعليم النحو إلى أن الغرض من إتقان النحو يجب ألا يقتصر على ضبط أواخر الكلم أو تعداد صيغ الأفعال المزيدة ومشتقاتها مثلاً، بل ينبغي تنبيه الطالب على أن تغيُّر الحركات الإعرابية والصيغ والأبنية يؤدي إلى تغيُّر المعنى[٥٣].

بيد أن هناك أسباباً أخرى غير فصل علم النحو عن علم المعاني، منها ضعفُ الأساليب المتَّبعة في تدريب المتعلّم على اكتساب المهارات اللغوية عموماً ومهارة الحديث خصوصاً. وينبع هذا الضعفُ من إهمال تدريب المتعلّم على إدراك مهمة الكلمة في الجملة، ومن ضياع علم تجويد النطق والأداء في خضم المبالغة بتدريس فروع اللغة العربية وإهمال وحدتها. ومهما تتعدّد الأسباب فإنها تُعبِّر عن شيء واحد هو أن خطة التيسير بمجملها تفتقر إلى المنهجية الشاملة المتكاملة التي تنصُّ على أن (الاهتمام بإصلاح اللغة ينبغي ألا يأتي مشتَّتاً بل شاملاً لتناول أغراضها وفحواها ومناهجها وطرائقها وأساليبها)[٥٤]. ولا أشكُّ في أن هذه المنهجية تُلخِّص النتائج التي انتهيتُ إليها من الحديث عن قضية تيسير النحو. إذ لا نفع من تيسير تعليم النحو إذا لم تكن هناك منهجية شاملة توضِّح قدرات المتعلّم في المراحل التعليمية المختلفة، وتُحدِّد القَدْر النحوي الملائم لكل مرحلة. بل إن الشك يلف (تعليم النحو) كله في زمن الثورة التربوية التي تجعل (التَّعلُّم) بديلاً من (التعليم)، لعلنا نصل ما انقطع بين المدرسة والحياة، وبين علم اللغة القديم وعلم اللغة الحديث.

<u>٤ – التّعليم باللّغات الأجنبيّة:</u>

التعليم باللّغات الأجنبيّة أكثر التحديات المعادية وضوحاً وخطراً. إذ إنه فعل من أفعال الاستعمار عضضنا عليه بالنواجذ وكأنه من صنع أيدينا. ويكاد هذا التعليم يقتصر في الوقت الحاضر على العلوم التطبيقية في الجامعات والمعاهد العليا بعد أن كان عاماً شاملاً مراحل التعليم كلها. وعلى الرغم من أن المستعمر لم يكن واحداً في الأقطار العربية فإن الهدف الذي أعلنه واحد، هو العمل على تربية نُخَب تابعة له، يُرسِّخ بوساطتها تبعية الأقطار العربية له في أثناء استعماره وبعد رحيله عن الوطن العربي.

وما كان المستعمر غافلاً عن الارتباط الوثيق بين اللغة والفكر، ومن ثَمَّ فرض لغاته على التعليم ليربي الشعب العربي على التبعية له والنّفرة من الفصيحة وتراثها، ويقطع صلة الأجيال بحضارتها العربية الإسلامية. وحجّته الرئيسة حاضرة، هي أن اللغة العربية الفصيحة صعبة لا تصلح للتعليم. فهي مكبَّلة بإرث طويل من الجمود، معنيّة بالأدب شعره ونثره، بعيدة عن لغة العلم ومصطلحاته، تفتقر إلى المراجع والبحوث والمجلات

التي تزجّها في العصر وتجعلها تواكب المدنيّة الحديثة. ولا بدَّ من أن نتذكّر محاضرة وليم ولكوكس التي أشرتُ إليها في بداية حديثي عن صعوبة اللغة العربية الفصيحة، وهي (لِمَ لَمْ تُوجد قوة الاختراع لدى المصريين الآن ؟). ففي هذه المحاضرة بيان بأن صعوبة الفصيحة عائق يحول دون العلم والاختراع. والنتيجة هي التخلّي عن هذه الفصيحة واصطناع العامية أو إحدى اللغات الأجنبية لئلا يتدنّى مستوى العلم، ولتتمكّن الأمة العربية من التدرُّج في سُلَّم الحضارة صُعُداً.

والحقُّ أن القضية الرئيسة بالنسبة إلى الجامعات العربية في الوقت الحاضر هي محتوى التعليم باللغات الأجنبية وليست لغة التعليم(٥٥). ذلك أن حركة الترجمة والتعريب أثبتت بما لا يدع مجالاً للشك أن الفصيحة ليست عاجزة عن مواكبة العلوم والتقنيات الحديثة. ومن المفيد هنا فحص محتوى التعليم باللغات الأجنبية لعلنا نصل إلى إجابة علمية عن الادّعاء القائل إن مستوى التعليم يرتفع إذا استُخدمت اللغة الأجنبية، وينخفض إذا استُخدمت اللغة العربية. فهذه الإجابة توفر معيار الاستمرار في قبول التعليم باللغات الأجنبية أو العدول عنه إلى اللغة العربية.

لاحظتُ أن المنهجين التاريخي والتحليلي يقودان إلى نتيجة واحدة في أثناء فحص محتوى التعليم باللغات الأجنبية. وقد رغبتُ في الحديث عن (تعليم الطب باللغات الأجنبية) على سبيل المثال لا الحصر؛ لأنه علم ذو حساسية خاصة بالنسبة إلى الجامعات والطلاب والمجتمع عموماً. ذلك أن الطبّ من أوائل العلوم التي اشتغل بها العرب في العصر الجاهلي. وهذا بديهي بالنسبة إليهم وإلى غيرهم من الأمم لارتباط هذا العلم بصحة الإنسان. كما كان الطّبُّ نفسه من أوائل العلوم التي تُرجمت إلى اللغة العربية أيام الأمير الأموي خالد بن يزيد بن معاوية (ت ٨٥هـ / ٧٠٤م)، ثم توالت الكتب الطبية في العصر العباسي مترجمةً ومؤلّفةً دون أن يشكو أحد من عجز اللغة العربية عن الوفاء بحاجات ترجمة الطب والتأليف فيه. ولا يُخفي سلمان قطاية دهشته من سلاسة لغة حُنين بن إسحق ودقّتها، بحيث خُيِّل إليه أنه هو المؤلِّف وليس بقراط أو جالينوس، على الرغم من أن ترجماته كانت من أوائل الترجمات(٥٦). فإذا جاوزنا الحضارة العربية الإسلامية وما قدَّمه ابن سينا والرازي والكندي وابن زهر في حقل العلوم الطبية إلى مشارف العصر الحديث قبل عهد الاستعمار الغربي استوقفتنا تجربتان لتعليم الطب باللغة العربية، الأولى في مصر والثانية في لبنان .

أما الأولى فهي تجربة محمد علي باشا. إذ أسس أول مدرسة طبية في الوطن العربي في أبي زعبل عام ١٨٢٧ بعون من أنطوان كلوت بك (١٧٩٣-١٨٦٨) الذي نصَّ في مذكّراته المطبوعة عام ١٩٤٩ على أن (التعليم بلغة أجنبية يُقلِّل من نجاحه، ولكنْ من الضروري تعليم إحدى هذه اللغات للطلاب). وعلى الرغم من أن كلوت بك مستشار صحي فرنسي ورئيس طبابة الجيش آنذاك فإنه كان أميناً لتجربته وخبرته في حقل تعليم الطب باللغة القومية، ولذلك اقترح ترجمة المحاضرات التي يلقيها الأطباء الأجانب إلى اللغة العربية. وقد استجاب محمد علي لاقتراحه، وألَّف لجاناً للترجمة عاونها علماء من الأزهر في تدقيق اللغة، وصدرت نتيجة ذلك مجموعة من الكتب الطبية الجيّدة (٥٢ كتاباً)(٥٧). واللافت للنظر في هذه التجربة التاريخية أن اللغة الفرنسية أُدرجت في منهاج الدراسة مادة إضافية، لكنّ طلاب الطب في أبي زعبل أثبتوا تفوّقهم فيها بعد أن سافروا إلى فرنسة لإكمال دراساتهم العليا الاختصاصية، كما أثبتوا تفوّقهم في العلوم الطبية. وقد فحصتهم لجان

فرنسية في باريس، وأقرّت جودة مستواهم العلمي واللغوي، وسمحت لهم بإكمال دراساتهم العليا. ولم تهملهم دولتهم، فطلبت منهم ترجمة الكتب التي يدرسونها في فرنسة إلى اللغة العربية. وقد نفَّذ الطلاب ما أُمروا به، وقدَّموا للعلوم الطبية زاداً وافراً من الكتب والمصطلحات الطبية، عادوا به إلى مصر وأسهموا بوساطته في ترسيخ تعليم الطب في مدرسة أبي زعبل بعد تسنُّمهم مناصب علمية رفيعة فيها. ومن دلالات هذه التجربة ترسيخ قدرة اللغة العربية على تعليم الطب والوفاء بحاجاته من الكتب والمصطلحات، فضلاً عن الأثر الإيجابي للإرادة الوطنية في تجسيد القاعدة الذهبية القائلة إن الإبداع لا يتجسّد بغير اللغة القومية. وبعد ذلك كله كانت مدرسة أبي زعبل تمهيداً لأمور مهمة أخرى، أبرزها:

أ. إنشاء مدرسة القصر العيني الطبيّة عام ١٨٣٧، وهي قاعدة الطب في مصر.

ب. تعليم الطب باللغة العربية، وتقديم كتبٍ طبيّة مترجمة بدقة.

ت. الشروع بالبحث العلمي والتأليف الطبي باللغة العربية.

ولكنّ الاحتلال الانكليزي عام ١٨٨٢ أجهض هذه التجربة استناداً إلى مسوّغات مغايرة لواقع التعليم الطبي في مصر طوال السنوات السبعين السابقة. ولا أملك معرفة كافية بالأساليب الخفيّة التي مكَّنت الانكليز من نقل التعليم الطبي إلى اللغة الانكليزية بعد سنوات قليلة (عام ١٨٨٩)، لكنّ الشائع[٥٨] أن (كينج) أحد المستشارين الانكليز قدَّم تقريراً مفاده أن التعليم باللغة العربية غير واف لعدم توافر المراجع الحديثة والبحوث العلمية باللغة العربية، واقترح نقل التعليم إلى لغة أوربية، وأوصى باستعمال اللغتين العربية والانكليزية معاً. وقد نُفِّذ اقتراحه، فأُعطيت بعض الموادّ باللغة العربية وتحوّلت الغالبية منها إلى الانكليزية. ثم أُلغيت العربية وسادت الانكليزية، وما زالت سائدة في الكليات كلها، وعددها اثنتا عشرة كلية، على الرغم من رحيل المستعمر الانكليزي. وهذا الانقلاب اللغوي الذي حقّقه الانكليز دليل على النيات السيئة؛ لأنه أجهض تجربة ناجحة ليفرض أخرى لا تحمل بذور النجاح.

التجربة الثانية في القرن التاسع عشر هي تجربة لبنان. فقد أُسِّست فيها كلّيّتان للطّبّ، الأولى هي الكلّيّة السوريّة البروتستانتية عام ١٨٦٦، والثانية مدرسة الطّبّ اليسوعيّة عام ١٨٨٣. والبديهي أن تكون العربية لغة التعليم في هاتين المدرستين، وأن يتخرَّج فيهما أطباء يترجمون ويؤلِّفون ويحاضرون باللغة نفسها دون أن يواجهوا مشقّة في العمل. وتكاد الدلالات المستمدَّة من تجربة أبي زعبل في مصر تنبض بالحياة في تجربة لبنان. واللافت للنظر أن تكون الخواتيم واحدة أيضاً. فقد جاء المستعمر الفرنسي ليعلن ما أعلنه المستعمر الانكليزي في مصر. ومن ثَمَّ تحوَّلت الكلية البروتستانتية عام ١٩٢٠ إلى التعليم باللغة الانكليزية، واستمرّت على هذا النحو بعد أن صار اسمها الجامعة الأمريكية. كما تحوَّلت مدرسة الطب اليسوعيّة إلى اللغة الفرنسية، واستمرّت على هذا النحو بعد أن صار اسمها جامعة القديس يوسف. وليس هناك اختلاف في المسوّغ المعلن في الحالين معاً، فهو عجز اللغة العربية وعدم توافر المراجع فيها وهبوط مستوى الأطباء. وهذا المسوّغ الذي طرحه الفرنسيون والأمريكيون في لبنان لا يختلف عن المسوّغ الذي طرحه الانكليز في مصر، فانظر كيف تلتقي النيّات السيئة، وكيف يُزوَّر الواقع وتُحْرَف دلالاته عن القصد القويم؟.

هناك تجربة أخرى تختلف عن التجربتين السابقتين، هي تجربة المعهد الطبي العربي الذي أُنشىء عام ١٩١٩. وقد بدأ هذا المعهد في دمشق عام ١٩٠١ أيام الأتراك باسم (مدرسة الطب العثمانية)، وكانت التركية لغة التعليم فيه. ثم أُغلق في أثناء الحرب العالمية الأولى، وأُعيد افتتاحه عام ١٩١٩ أيام الأمير فيصل بن الحسين باسم (المعهد الطبي العربي). لكنّ القائمين عليه أصرّوا على أن تكون العربية لغة التعليم فيه. ولم تستطع فرنسة بعد احتلالها سورية تغيير هذه اللغة[٥٩] وإنْ أضافت إلى المعهد درس اللغة الفرنسية، وفرضت على هيئة التدريس ثلاثة أساتذة فرنسيين ليلقوا محاضراتهم بالفرنسية بعد ترجمتها إلى العربية. ثم انضمَّ المعهد إلى الجامعة السورية ابتداءً من عام ١٩٢٣، وعُرِف، بعد ذلك، باسم كلية الطب في جامعة دمشق دون أن تختلف لغة التدريس فيه. وقد نجح أساتذة المعهد في ترجمة الكتب الطبية أوّل الأمر، ثم انتقلوا إلى التأليف ووضع المصطلحات والبحوث، واستمروا على هذا النحو بعد أن صاروا أساتذة في كلية الطب، دون أن يشعروا بأيِّ عنت في التدريس والتأليف ووضع المصطلحات باللغة العربية. بل إن مستوى طلابهم في الطب تحسّن وأصبح قادراً على منافسة مثيله في الدول الأوربية. وليس الهدف، هنا، الحديث عن هذه التجربة الناجحة في الوطن العربي، لكنني ما أفتأ أراها نموذجاً قابلاً للتعميم، شأنها في ذلك شأن أخواتها في مصر ولبنان قبل الاحتلال الانكليزي والفرنسي. واللافت للنظر أن تُؤَسَّس في مدينة حلب السورية عام ١٩٦٧ كلية ثانية للطب، رغب القائمون عليها في أن تكون الانكليزية لغة التعليم فيها، مستفيدين من ظروف خاصة مفادها أن رئيس الدولة ورئيس مجلس الوزراء كانا آنذاك من الأطباء ذوي الثقافة الأنكلوساكسونية. وقد نجح القائمون على تأسيس كلية الطب في جامعة حلب في جعل التعليم باللغة الانكليزية في هذه الكلية سنوات قليلة، لكنّهم لم يستطيعوا المحافظة على هذا الأمر الذي عُدَّ شاذاً في سورية، فتحوَّلت الكلية إلى اللغة العربية. ولم تجسر الكلية الثالثة التي أُسِّست في مدينة اللاذقية بعد ذلك بسنوات على العودة إلى تجربة كلية الطب في حلب، فالتزمت العربية من بداية تأسيسها. وفعلت الشيء نفسه الكلية الرابعة التي أُنشئت في مدينة حمص، فالتزمت العربية دون تفكير في غيرها. ولعل هذا الأمر دليل على أن تجربة كلية الطب في جامعة دمشق فرضت نفسها على الكليات التي أُحدثت بعدها في سورية، كما فرضت لغة كلية (القصر العيني) الانكليزية نفسها على الكليات التي أُحدثت بعدها.

إن التجربة التاريخية تُقدِّم أدلّة لا يرقى إليها الشك على أن تعليم الطب باللغة العربية هو الأمر البديهي، وأن مستوى الأطباء لم ينخفض حين تعلّموا بلغتهم القومية. بل إن التعليم بالعربية مهَّد للمؤلَّفات الطبية، وأتاح لها فرص الانتشار، ووفّر إمكانية وضع المصطلحات، وهيَّأ المناخ للبحث العلمي في الحقل الطبي. فهل يُقدِّم لنا تحليل محتوى تعليم الطب في الجامعات العربية النتيجة نفسها؟.

في الوطن العربي خمسون كلية للطب تقريباً[٦٠]، لغة التعليم في أربع منها بالعربية، وفي واحدة بالصومالية والإيطالية، وفي خمس وثلاثين بالانكليزية، وفي تسع بالفرنسية، فإذا جاوزنا الكليات الأربع التي تُدرِّس بالعربية في سورية، لاحظنا أن اللغة المسيطرة على تعليم الطب في الوطن العربي هي الانكليزية أولاً والفرنسية ثانياً. وسبب ذلك معروف، هو أن الدول العربية التي احتلتها فرنسة تُعلِّم الطب بالفرنسية، والدول التي احتلتها انكلترة تُعلِّم الطب بالانكليزية. ويصدق ذلك على الصومال التي جمعت في تدريس الطب بين الصومالية والإيطالية.

والشائع، الآن، استناداً إلى آراء جمهرة من الأطباء العرب المدرِّسين في هذه الكليات، أن مستوى الأطباء العرب انخفض كثيراً نتيجة التعليم بالانكليزية والفرنسية. وصرَّح محمد هيثم الخياط أن نسبة مئوية ضئيلة، هي خمسة بالمائة، قادرة على متابعة القراءة بعد تخرُّجها في مجلات طبيّة أجنبية لضعفها باللغات التي تعلَّمت بها. ويتساءل: (يقولون لنا إننا نُعلِّم الطالب بالانكليزية أو الفرنسية أو الإيطالية حتى يستطيع متابعة الركب العلمي بعد تخرُّجه. فأيّ ركب هذا؟). ولا تخرج تصريحات الأطباء المدرِّسين عما قاله محمد هيثم الخياط، وهي بمجملها تقود إلى التشكيك في المسوّغ الرئيس للتعليم باللغات الأجنبية، وهو رقي مستوى الأطباء العلمي.

لماذا انخفض المستوى العلمي لخريجي الكليات الطبية العربية؟. هناك اتفاق على أن السبب الأساسي هو ضعف الطالب باللغة الأجنبية، بحيث تصعب عليه متابعة دروسه الطبية بها. وقد اضطر الأساتذة إلى التهاون في تصحيح أوراق الامتحانات لإيمانهم بأن الطالب ملمٌّ بالموضوع لكنه لا يُجيد التعبير باللغة الانكليزية[٦١]. وصرَّح أحدهم بأن أوراق الامتحان التي اطّلع عليها في بعض جامعاتنا التي تُدرِّس بلغة أجنبية وينجح كاتبوها، لو أنها كُتبت في البلد الأصلي لهذه اللغة الأجنبية لكان إعطاؤها الصفر صدقة من الصدقات[٦٢]. ولا أودُّ الإفاضة في الحديث عن ضعف طلاب الكليات الطبية باللغة الأجنبية؛ لأنّ هذا الضعف أصبح معروفاً لا يحتاج إلى دليل يثبته. وقد نبعت مشكلة انخفاض المستوى العلمي منه، ثم تعقّدت حين شرعت كليات الطب العربية تفتح أبوابها للدراسات العليا الاختصاصية بغية تأهيل الأطباء ليتسنَّموا مناصب هيئة التدريس فيها. ذلك أن الطبيب الذي لم يتقن اللغة الأجنبية في المرحلة الثانوية والجامعية أصبح الآن مدرِّساً يُعلِّم الطب باللغة الأجنبية التي يرطن بها، وهذا ما زاد المستوى العلمي ضعفاً من حيث ظن القائمون عليه أنهم ارتقوا به درجات.

ولا أشكُّ في أن النتائج التي قاد إليها الضعف باللغات الأجنبية كثيرة يحتاج إحصاؤها إلى دراسات تجريبية بدأت طلائعها تلوح في الأفق[٦٣]. ولعل أبرز هذه النتائج[٦٤] تحوُّل طالب الطب إلى آلة لاقطة تسمع ما يُملَى عليها في الدّروس دون أن تدرك أو تناقش أو تُحلّل أو تُركِّب ما تسمع. ومن ثَمَّ ضمرت القدرات العقلية العليا التي تبني شخصية طالب الطب، فضلاً عن أن الأغلاط الإملائية في أثناء الكتابة قادت طالب الطب إلى هدر قدر كبير من طاقته الذهنية وزمنه في فكِّ رموز لغة التعليم بدلاً من هدرها في فهم محتوى المادة الطبية كما يفعل مثيله في الغرب. ولهذا السبب فشت بين طلاب الطب الملخَّصات التي تضمّ نصوصاً موجزة عن الموادّ الطبية يحفظها الطالب ليتمكّن من دخول الامتحان. و(كنتيجة حتمية لذلك لن يتمكّن طالبنا من قراءة كل الكتب المقرَّرة لدراسته. وحتى تلك الأجزاء التي يقرؤها منها يتعلّمها دون أن يتمكّن من هضمها وإدراك كل مفاهيمها ليتمكن من استعمالها في مستقبل دراساته الطبية)[٦٥].

هل يعني ذلك أنه لو تحسَّن تعليم اللغة الأجنبية لتحسَّن مستوى طالب الطب؟. إن هذا الأمر بديهي، على أن نلتفت إلى أن إتقان الطالب العربي اللغة الأجنبية كما يتقنها أهلوها ضرب من المحال وإنْ كان ممكناً بالنسبة إلى فئة قليلة. وخير من ذلك العدول عن اللغة الأجنبية إلى اللغة العربية؛ لأن الطالب العربي قادر على إتقان جانب كبير من لغته القومية، في حين يصعب عليه إتقان القدر نفسه من اللغة الأجنبية وهو مقيم بين أهله. ولو انطلقنا من أن طالب الطب لا يتقن لغته العربية لما اختلف الأمر؛ لأن ابن أيِّ لغة قادر على الفهم والإدراك وتحليل الرموز التي يسمعها وإنْ كان عاجزاً عن إنتاج اللغة؛ أي التعبير بها عن أفكاره. وهناك فوائد

أخرى للتدريس بالعربية، منها توجيه الطاقة الذهنية المهدورة في تعلُّم لغة التعليم إلى تعلُّم محتوى المادة الطبية. وهذا الأمر يوفّر الجهد والوقت، ويعمل على التخفيف من حدّة (الانبهار) بالغرب، ويمهّد للقضاء على هذا الانبهار، فضلاً عن إعادة ثقة الطالب بالتراث العلمي العربي، وبقدرة اللغة العربية على مواكبة العصر الحديث. ولا بدَّ، قبل ذلك كله، من الالتفات إلى أثر اللغة الأجنبية في فكر الطالب العربي[٦٦]. فهي تُشجِّعه على التبعية الثقافية التي لا تقتصر على المادة الطبية، بل تمتدّ إلى القيم والأفكار والعادات والتقاليد، وتُعينه على اعتناق الخلط السائد في الفكر العربي بين حضارة الغرب التي لا نحتاج إليها والمدنية الغربية التي نسعى إلى الإفادة منها في بعث حضارتنا العربية الإسلامية. والبديهي أن تقود التبعية إلى النُّفرة من حال الأمة العربية في الحاضر، والاستهانة بتراثها وقيمها وعاداتها.

ثم إن العدول عن اللغة الأجنبية إلى اللغة العربية واجب قومي تُحتّمه طبائع الأمور وتاريخ البشرية. فأمم الأرض كلّها تُدرِّس الطب بلغاتها القومية، سواء أكانت لغاتها حديثة أم عريقة في القدم. فلماذا تستمرُّ جامعاتنا العربية في تعليمه باللغات الأجنبية؟. إن المسوّغات المعلنة هي عدم توافر الكتب والمراجع والمصطلحات والدوريات والبحوث العلمية باللغة العربية. وليس لهذه المسوغات نصيب من القوة العلميّة إذا توافرت الإرادة القومية والقرار السياسي الحازم. فالتعليم باللغة العربية كفيل بخلق لغة البحث العلمي والكتب والمصطلحات والدَّوْريّات، وإهمال التعليم بها يقود حتماً إلى ضمورها. والحقُّ أننا نبالغ كثيراً في الحديث عن نقص الكتب والمراجع والمصطلحات، ونعطي هذا النقص أهمية تُجاوز حدوده. فقد عُرِّبتْ آلاف المصطلحات الطبيّة، ووُضعتْ مجموعة من المعجمات الطبية[٦٧]، وتُرجمت عشرات الكتب، وصدرت مؤلَّفات عربية لا تقلُّ جودة عن مثيلاتها في الغرب، وبدأت البحوث الطبية تعير الواقع الصحي العربي شيئاً من اهتمامها، فتدرس أمراضه وتضع لكلّ داء دواء. وعلى الرّغم من أن المناخ العلمي العربي مهيَّأ لتعليم الطب باللغة العربية فإن الأقطار العربية تعضُّ بالنواجذ على التعليم باللغات الأجنبية وهي تعلم أنه فعل من أفعال الاستعمار. والشيء اللافت للنظر أن تخفق الدعوة إلى استبدال الحروف اللاتينية بالحروف العربية لفقدانها المسوّغات العلمية التي تكفل حياتها وإنْ كانت فعلاً من أفعال الاستعمار، في حين نجحت الدعوة إلى التعليم باللغات الأجنبية على الرغم من مماثلتها الدعوة إلى استبدال الحروف في المنطلق والتاريخ والأهداف، ووضوح آثارها السلبية في المستوى العلمي للطالب العربي. لماذا نصرُّ على هذه التجربة؟. وكيف تتخلّص اللغة العربية من هذا التحدّي المعادي؟.

يجب الاعتراف بأن الفئة التي انتقدت التعليم باللغات الأجنبية تُعَدُّ من أنصار الفصيحة، وهي فئة قليلة العدد، ضعيفة لا تملك قوّة التأثير في القرار السياسيّ. ليس لها غير التنبيه على أن الاستمرار في هذا الأمر يُرسِّخ التبعية الثقافية والانبهار بالغرب[٦٨]، ويُبشِّر بتعدُّد لغات البحث العلميّ في الوطن العربيّ، ويزيد الآلام النفسيّة التي يعاني منها خرّيج هذه الجامعات تبعاً لتباين واقعه عن الأحلام التي راودته عن التّميُّز في أثناء الدّراسة. أمّا الفئة الأخرى المسيطرة على مقاليد الحكم والتعليم فلها رأي آخر نابع من انبهارها بالغرب ورغبتها النفسيّة الدّفينة في التّماهي به على حساب الرّغبة القوميّة العارمة في الاستقلال النّاجز ومواكبة العصر دون تبعيّة.

ولا أشكُّ في أن ذلك تعبير عن أن الأمّة الضّعيفة التي لا تملك دفع الغزو الثّقافيّ عن نفسها ستكون مضطرة إلى التّبعيّة ما لم تتمسّك بالإرادة القوميّة وتسعى جاهدة إلى تجسيدها، وإلا فإنه ليس هناك ما يُعلّل الاستمرار في التعليم باللّغات الأجنبيّة بعد توافر البديل العربيّ. ولو فرضنا أن هناك قدراً من المبالغة في التفسير السابق لكان لنا من العدول عن اللغة الأجنبية إلى اللغة العربية مثال يصحُّ التّشبُّث به؛ لأنه يساعد على نموّ الإرادة القوميّة الحرّة القادرة على التخلُّص من التبعية. ولو صحّت المسوّغات التي طرحها المنادون بالتعليم باللغات الأجنبية لما اختلف الأمر؛ لأن التعليم باللغة القومية كفيل بسدِّ الثغرات وتنمية الاستعدادات وتوفير الحاجات والتّصدّي للحرب النفسيّة التي اعتمدت صعوبة اللغة العربية أسَّ استراتيجيّتها ابتداءً من النصف الثاني للقرن التاسع عشر.

***

وبعد،

فقد حاولتُ فحص قضية التّحدّيات المعادية لمعرفة موقعها من المشكلة اللّغويّة العربيّة. وخلصتُ إلى أنّ هناك جوانب زائفة وأخرى حقيقيّة، ولاحظتُ التلهّي بالزّائف عن الحقيقيّ، وبالعرضيّ عن الجوهريّ. ورأيتُ أن الردَّ العلميَّ على هذه التحديات يجب أن ينطلق من الأمور الخمسة الآتية:

أ. الثّقة بأنّ اللّغة العربيّة الفصيحة قادرة على مواكبة العصر التقني الحديث.

ب. الإيمان بثبات نظام الفصيحة، والاجتهاد فيما عدا ذلك.

ت. اطِّراح الخوف من العاميّة، والدّعوة إلى تنقيتها من الشّوائب التي لحقتها طوال عصور الضّعف والانحدار، والعمل على تضييق الشُّقَّة بينها وبين الفصيحة.

ث. تعريب التعليم الجامعيّ.

ج. وضع منهج شامل لتعلُّم اللغة العربية الفصيحة وتعليمها.

ولا أشكُّ في أن الأمور السابقة تُقدِّم الحلول العلميّة للجوانب الحقيقيّة التي طرحتها التحديات المعادية، وتُحصِّن العرب في مواجهة الجوانب الزّائفة. فهي تشير إلى أن الخلل في العرب وليس في لغتهم، وأن العربية لغة مبرّأة من العيوب، وأنه آن الأوان لإعطاء التربية نصيبها من العمل في الحقل اللغويّ. وإلا فلماذا تستمرُّ الدعوة الزائفة إلى العامية حيَّةً قرناً ونيّفاً؟. ولماذا يعيث التعليم باللغات الأجنبية فساداً في شخصيات طلابنا وخرّيجينا؟. ولماذا نُخيف العرب من العامية ولا ندعوهم إلى احترام الفصيحة؟. لماذا نُعبِّر عن حبّنا لغتنا الفصيحة تعبيراً لفظياً مملوءاً بالكلمات الإنشائيّة الجميلة، ونهمل خدمتها وتقريبها من الناطقين بها؟.

إنّ حالنا عجبٌ. لكنني لم أنصرف في أثناء فحص التحديات إلى هذا الموقف الانفعاليّ، بل حاولتُ الدّلالة على أن صعوبة اللغة العربية خرافة أو أشبه بالخرافة؛ لأن هناك فرقاً بين اللغة وقواعدها ومهارة استعمالها، وبين الكتابة والنطق. وقد دلَّ الفحص على خطل المناداة بإهمال الإعراب وتسكين أواخر الكلم واستبدال الحروف اللاتينية بالحروف العربية. كما دلَّ على مجموعة من الأمور التي تستحق المعالجة والبحث، كتحديد قدرات المتعلّم العربي وتقديم القَدْر الملائم لها من النحو، وتوجيه التربية إلى العناية بالمهارات اللغوية الأساسية،

والعناية بعلم التجويد والنطق، والجمع بين علمي النحو والمعاني في الدروس النَّحْوية والبلاغية، وتوحيد رسم الكلمات، والإفادة من علم اللغة الحديث في أثناء البحث عن حلّ لقضيتي الحركات والتنوين.

ولكنْ، مهما تتعدّد التحديات فإن الإرادة القومية كفيلة بالتغلُّب عليها. وهذه الإرادة لا تهبط من السماء؛ لأنها عمل تربويّ وراءه قرار سياسيّ عربيّ ذو اتّجاه قوميّ.

***

الإحالات:

١. صدر الكتاب بالألمانية في ليبزغ، وضم نصوصاً عربية مكتوبة بحروف لاتينية. انظر: د. نفوسة زكريا سعيد: تاريخ الدعوة إلى العامية وآثارها في مصر، دار المعارف، القاهرة، ١٩٦٤، ص ١٨ (الهامش ١)

٢. رصدت نفوسة زكريا سعيد في كتابها المذكور في الهامش السابق هذه المؤلّفات. انظر ص ٢٤ وما بعد .

٣. المرجع السابق، ص ٣٥

٤. ألقى وليم ولكوكس هذه المحاضرة عام ١٨٩٣ في نادي الأزبكية بالقاهرة، ونشرها باللغة العربية في مجلة الأزهر التي تسنم تحريرها ابتداء من كانون الثاني/يناير ١٨٩٣. انظر ص ٣٢ من المرجع السابق.

٥. المرجع السابق، ص ٣٦/٣٥

٦. انظر: محمد فريد أبو حديد: (موقف اللغة العربية العامية من اللغة العربية الفصحى)، مجلة مجمع اللغة العربية، ج٨ ، القاهرة، ١٩٥٣

٧. انظر: أحمد أمين: (اقتراح ببعض الإصلاح في متن اللغة)، مجلة مجمع اللغة العربية، ج٦، القاهرة، ١٩٥١. و د. نفوسة زكريا سعيد: تاريخ الدعوة إلى العامية وآثارها في مصر، ص ٢٢٢

٨. ورد هذا الرأي في كتاب سلامة موسى (البلاغة العصرية واللغة العربية). انظر: د. عائشة عبد الرحمن (بنت الشاطىء): لغتنا والحياة، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧١، ص ١٢٢(بتصرف)

٩. د. علي عبد الواحد وافي: علم اللغة، دار نهضة مصر للطبع والنشر، الط٧، القاهرة، ١٩٧٣، ص ٦٨ وما بعد. (صدرت الطبعة الأولى عام ١٩٤٠).

١٠. انظر رأي عائشة عبد الرحمن في علاقة سبيتا بالاستعمار في ص ١٠٠/٩٩ من: لغتنا والحياة.

١١. نصَّ الكتّاني على أن الوعي القومي في سورية (يقصد: سورية الطبيعية أو بلاد الشام) وعي عربي يعد اللغة عنصراً أساسياً من مكوناته أو مقوماته. والوعي الديني فيها متميز من خيط هذا الوعي عند طائفة ومتّحد به عند طائفة أخرى. إذ إن المسلمين والمسيحيين في الشام خدموا اللغة على حدّ سواء، بإحياء تراثها وتأليف معجماتها، وعدّوها مظهراً وطنياً وقومياً لا يرقى إليه النزاع والاختلاف. ولا نجد بينهم مَنْ تعصَّب للغة العربية على أساس الرؤيا الدينية الخالصة. أما الوعي القومي في مصر فمصري خالص، لا ينظر إلى اللغة على أنها جزء من مقومات هذه القومية، في حين يحرص الوعي الديني على اللغة حرص الوعي القومي في بلاد الشام عليها. ونحن نجد في مصر مسلمين دعوا إلى التمصير أو العامية أو غيرها، ولا نجد مَنْ تعصَّب لها على أساس الرؤيا القومية الخالصة. انظر: د. محمد الكتاني: الصراع بين القديم والجديد في الأدب العربي الحديث، دار الثقافة، الدار البيضاء، ١٩٨٢، ٧٦٩/٢-٧٧٠

١٢. للتفصيل انظر: د. عائشة عبد الرحمن: لغتنا والحياة، ص ١٠٦/١٠٥

١٣. انظر: د. نفوسة زكريا سعيد: تاريخ الدعوة إلى العامية وآثارها في مصر، ص ٨٥ .

١٤. المرجع السابق، ص ٧

١٥.نُشر الاقتراح في كتاب (تيسير الكتابة العربية) الذي صدر عن مجمع اللغة العربية بالقاهرة عام ١٩٤٦. انظر ص ٢٠٨ من المرجع السابق، وقد اعتمدتُه مصدراً للحديث عن اقتراح عبد العزيز فهمي.

١٦.انظر نصَّ النقد في: د. نفوسة زكريا سعيد: تاريخ الدعوة إلى العامية وآثارها في مصر، ص ٢١٤ وما بعد .

١٧.نصَّ عبد العزيز فهمي في كتابه (هذه حياتي)، ص ٢١/٢٠ (دار الهلال، القاهرة، ١٩٦٣) على أنه قرأ في مرسوم تأسيس مجمع اللغة العربية بالقاهرة أن من أول مهام عضو المجمع المحافظة على سلامة اللغة العربية. وقد حدّد قرار وزير المعارف أن على المجمع البحث في تيسير الكتابة العربية. ومن ثم رأى أن عمله في اقتراح تيسير الكتابة العربية جزءٌ من واجبه اللغوي لأنه عضو في مجمع اللغة العربية، وتنفيذٌ للنص الصريح بهذا التيسير ما دام عضواً في لجنة الأصول داخل المجمع.

١٨.انظر: د. عبد الصبور شاهين: المنهج الصوتي للبنية العربية، رؤية جديدة في الصرف العربي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٨٠، ص ١٤/١٣

١٩.المرجع السابق، ص ١٠

٢٠.انظر: أنطوان مايبه: منهج البحث في اللغة، ترجمة: د. محمد مندور، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٤٦، ص ٨٦

٢١.المرجع السابق نفسه

٢٢. عبد الصبور شاهين: المنهج الصوتي للبنية العربية، ص ١٥

٢٣.انظر هذه الرموز في ص ٣٧ من: المرجع السابق.

٢٤.انظر ص ٣٦/٣٥ من: المرجع السابق

٢٥.انظر: د. صبحي الصالح: دراسات في فقه اللغة، دار العلم للملايين، الط ٣، بيروت، ١٩٦٨، ص ٣٥٠ . و: د. عبد الكريم خليفة: اللغة العربية والتعريب في العصر الحديث، مجمع اللغة العربية الأردني، عمَّان، ١٩٨٧، ص ٢١٣. و: ناجي علوش: (لغتنا العربية)، مجلة الوحدة، الدار البيضاء، ع ٣٤/٣٣، حزيران/يونيو–تموز/يوليو ١٩٨٧، ص ٥٧

٢٦.انظر: الجنيدي خليفة: نحو عربية أفضل، دار مكتبة الحياة، بيروت، د.ت، ص ٧٨/٧٧

٢٧.انظر: د. جميل علوش: (الإعراب وعلاقته بعلم النحو)، مجلة الفيصل، الرياض، ع ٥٧، كانون الثاني/يناير ١٩٨٢، ص ٦٦

٢٨.المرجع السابق، ص ٦٤

٢٩.انظر: د. عبّاس حسن: النحو الوافي، دار المعارف، الط ٥، القاهرة، ١٩٧٥، ٧٤/١

٣٠.انظر: طه الراوي: نظرات في اللغة والنحو، المكتبة الأهلية، بيروت، ١٩٦٢، ص ٣٠

٣١.انظر: د. عائشة عبد الرحمن: لغتنا والحياة، ص ١٩١.

٣٢.انظر: الجنيدي خليفة: نحو عربية أفضل، ص ٧٠ .

٣٣.انظر الآراء التي ساقتها نفوسة زكريا سعيد في ص ٢٠١ من: تاريخ الدعوة إلى العامية وآثارها في مصر.

٣٤.انظر: د. عباس حسن: النحو الوافي، ٧٥/١

٣٥.انظر: ابن جني (أبو الفتح عثمان): الخصائص، تح: محمد علي النجَّار، القاهرة، ١٩٥٢، ١٠٩/١ . وانظر أيضاً: د. عباس حسن: النحو الوافي، ٧٣/١. و: د. مازن المبارك: النحو العربي، العلة النحوية، نشأتها وتطورها، المكتبة الحديثة، دمشق، ١٩٦٥، ص ١٢٣، و: صلاح الدين الزعبلاوي: مسالك القول في النقد اللغوي، الشركة المتحدة للتوزيع، دمشق، ١٩٨٤، ص ٧٠/٦٩

٣٦.انظر كلمة الدكتور عبد الرزاق محيي الدين في ندوة تيسير تعليم اللغة العربية، منشورات اتحاد المجامع اللغوية العربية، القاهرة، ١٩٧٧، ص ٢١

٣٧.د. عباس حسن: النحو الوافي، ٧٤/١

٣٨.المثال وشرحه مستمدان من المرجع السابق: ٧٣/١

٣٩.انظر القرار الأول من قرارات المؤتمر الثقافي العربي الأول في اللغة والقواعد، ضمن (تيسير تعليم اللغة العربية)، سجل ندوة الجزائر ١٩٧٦، ص ١١٨

٤٠.د. عبد الكريم خليفة: تيسير العربية بين القديم والحديث، مجمع اللغة العربية الأردني، عمَّان، ١٩٨٦، ص ٨٧

٤١.المرجع السابق، ص ٩٩/١٠٠

٤٢.صدر كتاب إحياء النحو لإبراهيم مصطفى في القاهرة عام ١٩٣٧

٤٣.صدر كتاب تجديد النحو للدكتور شوقي ضيف في القاهرة عام ١٩٨٢

٤٤.انظر: الزجاجي (أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحاق): الجمل في النحو، تح: د. علي توفيق الحمد، بيروت، ١٩٨٤

٤٥.أبو بكر الزبيدي الإشبيلي النحوي: الواضح، تح: د. عبد الكريم خليفة، مطبوعات الجامعة الأردنية، عمَّان، د.ت

٤٦.ابن جني (أبو الفتح عثمان): اللمع في العربية، تح: حسين محمد شرف

٤٧. ابن هشام الأنصاري (أبو محمد جمال الدين): شذور الذهب في معرفة كلام العرب، شرح: محيي الدين عبد الحميد، مطبعة السعادة، القاهرة، ١٩٥٣

٤٨.ابن هشام الأنصاري (أبو محمد جمال الدين): مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تح: د. مازن المبارك ومحمد علي حمد الله، دار الفكر، دمشق، ١٩٦٤

٤٩.المعايير مستمدة من كتاب: تيسير العربية بين القديم والحديث للدكتور عبد الكريم خليفة. انظر الصفحات ٥٢-٥٣-٧٠

٥٠.العلة النحوية هي ما استنبطه النحوي بفكره ورويته تعليلاً لحكم نحوي زعم أن العرب لاحظته حين اختارت في كلامها وجهاً معيناً من التعبير والصياغة. غير أن تأثر النحويين بأساليب الجدل النظري والحجاج الفلسفي المستمدة من علوم الفقه والكلام والمنطق جعلهم يعللون الحكم نفسه بعلة ثانية (أو: علة العلة كما سمّاها ابن جني) وثالثة، ما أبعد العلة النحوية عن القياس وسلامة المعنى، وربطها ربطاً وثيقاً ببراعة الصناعة النحوية. وقد جهد النحاة في الإبقاء على العلة الأولى؛ لأنها تفيد في بيان الحكم، وثاروا على العلل الثواني والثوالث؛ لأنها لا فائدة منها سوى التخيُّل والفروق البعيدة دون أي تصحيح للنطق. فالعلة الأولى مثلاً هي أن كل فاعل مرفوع، وهذه العلة توضح أن حكم الفاعل الرفع؛ لأن العرب استخدمته على هذه الصورة في كلامها. لكن النحاة لم يكتفوا بهذه العلة، بل راحوا يبحثون عن علة ثانية لرفع الفاعل، فقالوا إنه رُفع للفرق بينه وبين المفعول، ثم تساءلوا: لماذا رُفع الفاعل ولم يُنصَب؟. وأجابوا عن ذلك بعلة ثالثة هي أنه قليل ولو كان كثيراً كالمفعولات لنُصب. انظر ص ٤٨ من: د. شوقي ضيف: محاولات تيسير النحو التعليمي قديماً وحديثاً، الموسم الثقافي الثاني لمجمع اللغة العربية الأردني، عمَّان، ١٩٨٤، ص ٤٨. و: صلاح الدين الزعبلاوي: مسالك القول في النقد اللغوي، ص ٥٤ وما بعد. و: د. مازن المبارك: النحو العربي، العلة النحوية، ص ٩٠ و٩٣

٥١.مقدمة الواضح للزبيدي، تح: د. عبد الكريم خليفة، ص ١٥

٥٢.انظر: د. عائشة عبد الرحمن: لغتنا والحياة، ص ١٩٦

٥٣.للتفصيل انظر المقترح الثالث في ص ١٣٦ من: تيسير تعليم اللغة العربية، سجل ندوة الجزائر.

٥٤.الرأي للدكتور عبد العزيز البسّام. انظر المرجع السابق، ص ٤٠. وانظر ملامح هذه المنهجية في مقالة د. شوقي ضيف، (محاولات تيسير النحو التعليمي قديماً وحديثاً)، ص ٥٨ وما بعد.

٥٥.د. محمد هيثم الخيَّاط: تعريب العلوم الطبية، الموسم الثقافي الثاني لمجمع اللغة العربية الأردني، عمَّان، ١٩٨٤، ص ٧٤/٧٥

٥٦.د. سلمان قطاية: (اللغة العربية والطب)، مجلة شؤون عربية، ع٣٠ ، آب/أغسطس ١٩٨٣، ص ١٧٠

٥٧.د. صادق الهلالي: (تعليم الطب بالعربية في الجامعات العربية)، مجلة شؤون عربية، ع ٤٧، أيلول/سبتمبر، ١٩٨٦، ص ١٠٧. وقد ذكر الدكتور سلمان قطاية في مقالته المذكورة في الهامش السابق كتاب (القول الصريح في علم التشريح) للطبيب الفرنسي بايل على أنه نموذج للكتب التي تُرجمت آنذاك، وشهد أن المترجم جان عنحوري، وهو فلسطيني، قدَّم كتاباً جيداً سلس

العبارة صحيح اللغة قلما نجد فيه كلمات أجنبية كُتبت كما هي. وقد طُبع الكتاب في بولاق عام ١٨٣٤. انظر: اللغة العربية والطب، ص ١٧١. كما ذكر الدكتور محمد هيثم الخيّاط أنه وزملاءه استفادوا من هذه الكتب في وضع المعجم الطبي الموحّد؛ لأن مستواها العلمي الراقي يشهد بما كان عليه التعليم الطبي آنذاك. انظر ص ٧٦ من: تعريب العلوم الطبية.

٥٨.انظر مقالة الدكتور صادق الهلالي المذكورة في الهامش السابق، ص ١٠٨

٥٩.لا أملك شيئاً أعلل بوساطته عجز فرنسة عن تحويل لغة المعهد الطبي العربي إلى الفرنسية وهي التي فرضت لغتها على التعليم العام. لعلها سياسة فرنسة التي تباينت بين مشرق الوطن العربي ومغربه، كما تباينت بين سورية ولبنان، فضلاً عن أن سنوات الاحتلال الفرنسي كانت قلقة في سورية نتيجة الثورات المستمرة.

٦٠.أشار صادق الهلالي إلى خمس وأربعين كلية للطب. انظر: تعليم الطب بالعربية في الجامعات العربية، ص ١٠٦/١٠٧

٦١.المرجع السابق، ص ١١١

٦٢.محمد هيثم الخياط: تعريب العلوم الطبية، ص ٨٩.

٦٣.انظر على سبيل التمثيل لا الحصر:

= د. محمد راجي الزغول ود. رياض فايز حسين: (لغة التعليم العالي في الجامعات العربية، دور الانكليزية في سياق التعريب)، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، ع ٣٣، تموز/يوليو – كانون الأول/ديسمبر، ١٩٨٧

= د. محمد أمين عواد: أثر اللغة الأجنبية في اللغة العربية في مرحلة التعليم الجامعي، الموسم الثقافي السادس لمجمع اللغة العربية الأردني، عمَّان، ١٩٨٨

٦٤.اعتمدتُ في رصد النتائج على مقالة الدكتور صادق الهلالي: تعليم الطب بالعربية في الجامعات العربية.

٦٥.المرجع السابق، ص ١١٠

٦٦.انظر ما قاله الدكتور محمود إبراهيم حول هذا الموضوع في ص ١٦٢/١٦٣ من: الموسم الثقافي الرابع لمجمع اللغة العربية الأردني، عمَّان، ١٩٨٦

٦٧.من المعجمات الطبية المتداولة:

= القاموس الطبي، فرنسي عربي، د. محمود رشدي البقلي، باريس ١٨٦٩

= القاموس الطبي، انكليزي عربي، د. إبراهيم منصور، مصر ١٨٩١

= القاموس الطبي العلمي، عربي فرنسي، نعمة اسكندر، الاسكندرية ١٨٩٣

= القاموس الانكليزي العربي في العلوم الطبية، د. محمد شرف، القاهرة ١٩٢٧

= معجم كليرفيل الطبي كثير اللغات، ترجمة: مرشد خاطر وأحمد حمدي الخياط ومحمد صلاح الدين الكواكبي، دمشق ١٩٥٦

= قاموس حتّي الطبي، انكليزي عربي، يوسف حتّي، الجامعة الأمريكية، بيروت، ١٩٦٦

= المعجم الطبي الموحّد، اتحاد الأطباء العرب، منشورات المجمع العلمي العراقي، بغداد، ١٩٧٣

= معجم العلوم الطبية، انكليزي عربي، د. مرشد خاطر ود. أحمد حمدي الخياط ود. محمد هيثم الخياط، جامعة دمشق، دمشق ١٩٧٤

= معجم المصطلحات الطبية، مجمع اللغة العربية، القاهرة ١٩٨٤

٦٨.نصَّ الدكتور نصرت عبد الرحمن في كلمته حول أثر اللغة الأجنبية في اللغة العربية في مرحلة التعليم العام على أن مكانة اللغة العربية في المجتمع كبيرة على الرغم من قلة استعمالها في الحياة اليومية في المحادثة. وقد قرَّ في نفس بعض الناس أن استعمال لغة مختلطة من العربية والأجنبية يدل على اليسار والثقافة، كما تدل تسمية المحال التجارية بأسماء أجنبية على الذوق الرفيع، وأُعطي كثيرٌ من المصنوعات الوطنية أسماء أجنبية للدلالة على أنها لطمية، أي تضارع الأجنبية في الجودة، وتقوى على ملاطمتها في الأسواق. انظر ص ٦٠ من: الموسم الثقافي السادس لمجمع اللغة العربية الأردني، عمَّان، ١٩٨٨.

القضيّة الثّالثة

قضيـة

قدرة اللّغة العربيّة

على استيعاب العلم وتأصيله

اتَّهم ولهلم سبيتا اللّغة العربيّة بالصّعوبة، ودعا إلى التخلّي عنها إذا رغب العرب في مواكبة العصر الحديث. بل إنه جعل (الصعوبة) أسَّ الحرب النفسية التي شنّها على اللغة العربية. وكنتُ ناقشتُ هذا التحدي المعادي وما نجم عنه من تحديات فرعية ودعوات إلى تيسير النحو وتبديل الحروف العربية(١). وأرغب هنا في فحص الهدف الرئيس من اتهام العربية بالصعوبة وهو التشكيك في قدرتها على استيعاب العلم وتأصيله. وليس من المفيد في أثناء ذلك الانطلاق من نفي التهمة أو تثبيتها؛ لأن ذلك مخالف لمنهجية البحث العلمي، بل المفيد وصف حال المصطلحات العلمية العربية، وتدريس العلوم؛ لأن هذا الوصف دليل على أن اللغة العربية قادرة على استيعاب العلم أو ليست قادرة على ذلك. ولا بدَّ من أن ينتقل البحث بعد ذلك خطوة أخرى باتّجاه تأصيل العلم في المجتمع العربي، على الرغم من أن الخطوة الأولى (الاستيعاب) تُفضي إلى الثانية (التأصيل)، وتكاد تُحدِّد ملامحها العامة وتفصيلاتها الجزئيّة.

أوّلاً– قدرة اللّغة العربيّة على استيعاب العلم:

هناك طرق عدّة لقياس قدرة اللغة العربية على استيعاب العلم الحديث، أبرزها في رأيي الطريقة التي تنظر إلى العلم على أنه:

- مجموعة تصوُّرات؛ أي رموز لغويّة تدلّ على مفهومات محدَّدة، تجمعها في كلّ حقل علميّ منظومة واحدة. ونحن، في العادة، نُسمّي التصوُّر مصطلحاً، انطلاقاً من أن هذا التصوُّر (أو: المفهوم) هو المعنى، وأن المصطلح هو الشكل. واللغويون وعلماء المصطلحيات متّفقون أيضاً على أن الاختلاف بين المصطلح والكلمة يكمن في أن المفهوم (أو: التصوُّر) الذي يدلُّ عليه المصطلح موجود قبل وجود المصطلح، ومرتبط بمنظومة التصورات التي يتألف منها كل علم من العلوم. ولهذا السبب تتعدّد المصطلحات بتعدُّد العلوم، كما تتعدَّد داخل العلم الواحد إذا كانت له فروع قادرة على الاستقلال بنفسها. فللطبّ مصطلحاته، لكنه يملك فروعاً كالطِّبّ البشريّ وطبِّ الأسنان وعلم الأمراض والجراثيم والأعصاب لكلٍّ منها مصطلحاته الخاصّة. فإذا استعملنا المصطلح أردنا التصوُّر (أو: المفهوم)، ولا

علاقة لسياق الكلام بتحديد هذا التصوُّر أو الدلالة عليه. وهذا مخالف للكلمة. إذ إن رمز الكلمة اللغويّ يدلُّ على معان عدّة في الغالب الأعم، لا حدود واضحة بينها. ولهذا السبب ارتبط تحديد المعنى المراد من الكلمة بالسياق أو كانت له علاقة كبيرة به(٢). هذا كله يعني أننا مضطرون، إذا أردنا قياس قدرة اللغة العربية على استيعاب العلم، إلى ملاحقة المصطلحات العلمية؛ أي وجود التصورات العلمية ونهوض اللغة العربية بابتداع الرموز اللغوية الملائمة لها. وهذا عمل لغويّ صرف كما هو واضح، فضلاً عن أنه يراعي تعدُّد العلوم وغزارة التصورات التي تدل عليها.

- تُؤلِّف المصطلحات جوهر اللغة العلمية. غير أن العلم لا ينتشر بالمصطلحات وحدها، بل ينتشر باللغة العلمية؛ لأنها أكثر اتساعاً وارتباطاً بما في اللغة من مهارات الحديث والكتابة والقراءة. وهذا يعني أن استيعاب العلم مرتبط بنشوء اللغة العلمية بوساطة التدريس والتأليف. وغير خاف على أحد أن هذا العمل لغويٌّ صرف.
- العِلْم نوعان: قديم وحديث، بينهما اشتراك وتباين. وتجربة العرب في مواجهة هذين النوعين واضحة، لا بدَّ من الإشارة إليها إذا رغبنا في قياس قدرة اللغة العربية على استيعاب العلم. بيد أن هذه الإشارة لا تعني أنني سأنصرف إلى تحليل التجربة القديمة، وإنما تعني التنبيه على إمكانية الإفادة من هذه التجربة في مواكبة العلم الحديث. وهذا العمل، كما هو واضح، تاريخيٌّ وليس لغوياً. ومسوّغ الاهتمام به هنا ما ذكرتُه قبل قليل من فائدة تخدم العمل اللغويَّ في سعيه إلى استيعاب العلم الحديث.

أ - قضية المصطلحات العلميّة العربيّة:

أعتقد أن الإحاطة العامة بقضية المصطلحات العلمية توجب عليَّ القول إن هذه المصطلحات تمرّ بثلاث مراحل مهمّة: مرحلة وضع المصطلحات، ومرحلة توحيدها، ومرحلة تعميمها واستعمالها. والمرحلة الأولى أكثر هذه المراحل خطراً وارتباطاً باللغة، في حين تُعدُّ المرحلة الثالثة هدفاً رئيساً من أهداف المجتمع الراغب في استيعاب العلم.

أ - ١: شعر العلماء العرب في الحقول العلمية المختلفة أنّ وضع المصطلحات العلمية باللغة العربية واجبٌ قوميٌّ فرضه عليهم إيمانهم بضرورة مواكبة المدنيّة الحديثة. ومن ثَمَّ راحوا يُلْحقون بخواتيم كتبهم العلميّة مسارد بالمصطلحات التي وضعوها بغية الإفادة منها. وكان ذلك فاتحة الجهود الفردية في وضع المصطلحات العلمية باللغة العربية، تلتها مرحلة أخرى هي جمع هذه المصطلحات في معجمات علمية اختصاصيّة، منها:

- قاموس طبي فرنساوي عربي، د. محمود رشدي البقلي، باريس ١٨٦٩
- معجم انجليزي عربي في العلوم الطبية والطبيعية، د. محمد شرف، الط٢/ ١٩٢٩ (الطبعة الأولى: ١٩٢٧).
- معجم الفيزياء، د. جميل الخاني (ملحق بكتاب: القطوف الينيعة في علم الطبيعة).
- معجم الألفاظ والمصطلحات الفنية في فن الجراثيم، د. أحمد حمدي الخيّاط، دمشق ١٩٣٤
- معجم في أمراض الجملة العصبيّة، د. حسني سبح، دمشق ١٩٣٥
- معجم في الأمراض الإنتانية والطُّفيليّة، د. حسني سبح، دمشق ١٩٣٦

- معجم في أمراض جهاز التّنفُّس، د. حسني سبح، دمشق ١٩٣٧
- معجم الألفاظ الزراعيّة، الأمير مصطفى الشّهابي، دمشق ١٩٤٣

هذا غيض من فيض المعجمات الاختصاصيّة التي صنعها علماء عرب بجهودهم الفرديّة وضمّنوها المصطلحات العلمية التي وضعوها استناداً إلى خبراتهم في العلم الحديث الذي تخصّصوا فيه. وقد تفاوت نصيب هذه المعجمات من الدقة ومجانبة الصواب في أثناء اختيار المصطلح الملائم للتصوُّر العلميّ، وهذا ما دفع أصحابها ومَنْ تلاهم من العلماء إلى الإيمان بضرورة تلاقح الخبرات في أثناء وضع المصطلحات. وهكذا ظهرت معجمات أخرى اشترك في وضع مصطلحاتها باللغة العربية عالمان أو ثلاثة أو أربعة، كما هي حال (معجم المصطلحات الطبية الكثير اللغات) لكليرفيل (١٩٥٦)، و(المعجم العسكري الموحّد) (١٩٦١)، و(معجم المصطلحات الحراجيّة) (١٩٦٢). وكان هذا التعاون بداية التخلّي عن العمل الفردي والاتجاه إلى العمل الجماعي وتلاقح الخبرات في وضع المصطلح باللغة العربية. ثم انتقل العمل في وضع المصطلحات خطوة أخرى مفادها تأليف لجان تعمل برعاية إحدى الجهات الرسمية أو المجامع اللغوية العربية. وقد ظهرت نتيجة ذلك معجمات ومجاميع من المصطلحات تتسم بنصيب كبير من الدقة، كمعجم (المصطلحات الفنية) الذي أصدره التدريب المهني للقوات المسلّحة المصريّة عام ١٩٦٢، ومجموعة المصطلحات العلمية والفنية التي أقرّها مجمع اللغة العربية في القاهرة (صدر منها ثلاثون مجلداً ابتداءً من عام ١٩٥٧)، والمجلدات التي نشرها المجمع العلميّ العراقيّ بعنوان: مصطلحات علمية (صدر منها سبعة مجلدات ابتداءً من عام ١٩٨٢)، ومجاميع المصطلحات التي نشرها مجمع اللغة العربية الأردني[٣]، والمكتب الدائم لتنسيق التعريب في الرباط، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

ومن البديهيّ، في أثناء ذلك كله، أن ينمو علم المصطلح[٤] (المصطلحيّة)، وأن يهتمَّ علماء المصطلحيات العرب ضمن هذا العلم بوضع المصطلح، بمعنى (الفعاليات المتصلة بجمع المصطلحات وإعدادها وتحليلها وتنسيقها ومعرفة مرادفاتها وتعريفاتها باللغة ذاتها أو مقابلاتها بلغة أخرى. وكذلك جمع المفاهيم الخاصة بحقل معيَّن من حقول المعرفة، ودراسة العلاقة بين هذه المفاهيم، ثم وصف الاستعمال الموجود فعلاً للتعبير عن المفهوم بمصطلح ما، أو تخصيص مصطلح معيَّن للمفهوم الواحد)[٥]. أما قواعد وضع المصطلح فقد تكاملت شيئاً فشيئاً[٦]، وتعاورتها أقلام المهتمين بهذا الحقل المعرفي، وشرعت تُطبّقها بمرونة[٧]، منطلقة من قيد أساسيّ هو أن يندمج المصطلح الجديد في بنية اللغة العربية، وألا يؤثّر فيها تأثيراً سلبياً. ولهذا السبب فضّل العلماء المجاز على الاشتقاق، والاشتقاق على الترجمة، والترجمة على التعريب، وحدّدوا معايير فرعيّة لا بدَّ من مراعاتها، منها[٨]:

- توخِّي المعنى الاصطلاحي للفظ الأجنبيّ.
- وَضْع المصطلح لأدنى علاقة بالدلالة العلميّة.
- ترجمة المصطلح حرفيّاً إذا طابق معناه اللّغويّ معناه الاصطلاحيّ.
- تفضيل المصطلح المؤلَّف من كلمة واحدة.

- تجنُّب تعدُّد المصطلحات للدلالة العلميّة الواحدة.
- عدم تغيير المصطلح الشائع إذا كان عربيّاً صحيحاً بحجة عدم استيعابه المعنى كله.
- تصحيح المصطلح الذي فيه خطأ صرفيّ أو لغويّ.
- تجنُّب اشتراك الدلالة في المصطلح الواحد.
- تفضيل المصطلح العربيّ على الدَّخيل.
- الإفادة من الألفاظ المهجورة أو المماتة.
- تجنُّب الألفاظ المتنافرة الحروف.
- تحرِّي أكثر من لفظ أجنبيّ في أثناء وضع المصطلح العربيّ.

لقد وضع العلماء العرب آلاف المصطلحات العلميّة، وصنعوا عشرات المعجمات بجهودهم الفرديّة والجماعيّة، بعون من الجهات الرسميّة والمجامع اللّغويّة أو دون عون منها، واكتسبوا تجارب خوّلت بعضهم الحديث عنها حديث العارف بأسرارها وتاريخها وإيجابياتها وسلبياتها(٩). بيد أنني، في حدود ما أعلم، لا أعرف واحداً منهم شكا من أن اللغة العربية حالت يوماً دون وضعه مصطلحاً من المصطلحات العلميّة. بل إنني قرأتُ شيئاً مخالفاً هو الإقرار بمرونة اللغة العربية وطواعيتها لاستيعاب العلم الحديث:

- قال الدكتور محمّد ظافر الصّوّاف: (أتكلّم عن تجربتي الشخصيّة في هذا المجال، فأرى أنني قد تعلّمتُ وعلّمتُ العلوم والصناعات باللغة العربية فلم أجد صعوبة سوى أنني أحتاج إلى التفتيش عن المصطلح المناسب أو صياغته بنفسي)(١٠).
- وقال عبد القادر المهيري: (المشكل الذي ينبغي أن يُطرح اليوم بالنسبة إلى اللغة العربية لا يتمثَّل في مدى قدرتها على أن تسع مفاهيم الحضارة الحديثة وتواكب ما يبتكره العلماء... فالتساؤل عن مثل هذا لا معنى له من وجهة نظر اللغويّ، أو هو يدلّ على نظرة ساذجة للأمور)(١١).
- وقال مصطفى الفيلالي: (إنّ قرناً كاملاً من المجهودات اللغوية العلمية على مستوى مجامع اللغة العربية قد زوّد اللغة العربية المعاصرة بالأدوات الفنية الكافية انطلاقاً من طاقاتها الذاتية. ووُفِّق اللّغويّون والكُتَّاب والألسنيّون وأصحاب العلوم الصحيحة العرب إلى إثراء المعجم العربي بعشرات آلاف المصطلحات العلمية نحتاً وتعريباً واقتباساً)(١٢).

والدليل على صدق هؤلاء العلماء ذلك الرصيد الضخم من المصطلحات العلمية في المكتبة العربية. إذ لولا مرونة اللغة العربية لما وُضِعت آلاف المصطلحات العلمية في الطبّ والفيزياء والكيمياء والاتّصالات والزّراعة والمواصفات والمقاييس وغيرها. أليس ذلك دليلاً على أن القول بصعوبة اللغة العربية وهمٌ أو حديث خرافة يُراد منه التشكيك في قدرة اللغة العربية على استيعاب العلم ومواكبة المدنيّة الحديثة؟.

أ ـ ٢: نبعت غزارة المصطلحات العلمية في الوطن العربي من تعدُّد الجهود التي نهضت بهذا العبء القوميّ. وكان من البديهيّ أن تتفاوت حظوظ الأفراد من التوفيق في العثور على المصطلحات الملائمة للمفهومات العلمية، تبعاً لما يملكون من ثقافة وتجربة وقدرة لغوية. ومن ثَمَّ ظهرت مصطلحات عدّة لمفهوم

علميّ واحد، وأخرى لكلٍّ منها عدد من المفهومات. وكان ذلك كافياً للدعوة إلى توحيد المصطلحات العلمية في الوطن العربي. والحقُّ أن شعور العلماء العرب بضرورة توحيد المصطلحات العلمية ليس جديداً(١٣)، لكنّه يبدو كذلك تبعاً للإخفاق المتكرّر في تجسيد هذا التوحيد. وإذا أهملنا جهود الأفراد في توحيد المصطلحات لاحظنا أن الإدارة الثقافية في جامعة الدول العربية أدرجت موضوع توحيد المصطلحات العلمية في جملة أعمال المؤتمر العلمي الأول (الإسكندريّة - أيلول/ سبتمبر ١٩٥٣)، ثم جمعت المصطلحات العلمية الموضوعة في الأقطار العربية وصنّفتها صنفين: صنفاً اتُّفق عليه وصنفاً اختُلف فيه، في محاولة منها للانطلاق من الموحَّد وتأجيل النظر في المُخْتَلَف حوله إلى فرص أخرى. كما أشرفت الإدارة نفسها على أول مؤتمر لتوحيد المصطلحات(١٤)، وقدَّمت العون لمكتب تنسيق التعريب لينهض بجزء من هذا العبء الضخم. بيد أن النتائج التي حقّقتها جامعة الدول العربية لم ترتفع إلى مستوى الجهود الطيِّبة التي بذلتها في هذا الحقل، أو هكذا ظنّت فئة من العلماء العرب.

ويُخيَّل إليَّ أن قضية توحيد المصطلحات العلمية ذات شقّين: شقّ لغويّ وشقّ سياسيّ. بل إنني أدّعي أن جامعة الدول العربية نجحت في توحيد المصطلحات العلمية شأنها في ذلك شأن عدد وافر من العلماء الذين نهضوا بالعبء نفسه. وأستند في ادِّعائي إلى تمييزي السابق بين شقّي التوحيد اللغوي والسياسي. ذلك أن جامعة الدول العربية صنّفت المصطلحات التي وضعتها الأقطار العربية صنفين: المتَّفق عليه والمُختلَف حوله، وقد عمّمت الأول وتركت الثاني عرضة للمناقشة. ويهمّني هنا الصنف الأول المتَّفَق عليه. فهذا الصنف يضم المصطلحات العلمية الموحَّدة، ولو لم تكن هناك إمكانية للتوحيد لما كان لهذا الصنف وجود. ومعنى التوحيد في مصطلحات هذا الصنف هو الاتفاق على مصطلح محدَّد لتصوُّر معيَّن، وهو عمل لغوي صرف. ولو انتقلنا إلى الصنف الثاني المختلَف حوله لما تغيّر في الأمر شيء. إذ إن اختلاف الدول العربية يعني عدم اتفاقها على مصطلح معيّن لتصوُّر محدّد. والمرجَّح أنه كانت هناك مصطلحات عدّة لتصوُّر واحد، أو كان للمصطلح الواحد تصوّرات عدّة. وهذا الاختلاف لغوي أيضاً لأنه يدور حول الاجتهادات اللغوية للعلماء العرب في أثناء وضعهم المصطلحات الملائمة للتصوّرات العلمية. أما الشق الثاني السياسيُّ فلا علاقة له باللغة العربية؛ لأنه يعني أن الجامعة العربية عمّمت المصطلحات لكنّ الدول العربية، منفردةً ومجتمعةً، لم تضعها موضع الاستعمال. وسأقف في الفقرة القابلة عند هذا الأمر، لكنني هنا قادر على القول إنه لا علاقة للغة العربية بقضية الإخفاق في استعمال المصطلحات الموحَّدة. وقد آن الأوان للتمييز بين توحيد المصطلحات العلمية بمعنى الإمكانية اللغوية، وتوحيدها بمعنى استعمالها في الدُّول العربية. فاللغة العربية قادرة على التوحيد؛ أي أن بنيتها قادرة على وضع المصطلحات للمفهومات العلمية. وما ذكرتُه عن عمل الجامعة العربية مجرد مثال لتجسيد هذا الأمر، تكرّر كثيراً في مكتب تنسيق التعريب، وفي المجامع اللغوية العربية، وفي المحاولات التي بذلها العلماء العرب.

أ - ٣: الشكوى من أن المصطلحات العلمية الموحَّدة لا تُستعمَل في الدول العربية كثيرة جداً، يصحبها في العادة نوع من اليأس وشيء من التذمُّر من الأمزجة الفردية للعلماء في الدول العربية. والحقُّ أن الأمزجة الفردية وافرة، وركون العلماء إلى المصطلحات التي شاعت في أقطارهم معروف، والحواجز القُطْريّة التي تحول دون لقاء العلماء وتوحيد مصطلحاتهم شيء لا تُخطئه العين. بيد أن هذه العوامل التي حافظت على تعدُّد

المصطلحات للتصوُّر الواحد، وابتعدتْ عن توحيدها في مصطلح واحد يستعمله العلماء العرب من المحيط إلى الخليج، لا ترقى إلى مستوى القرار السياسي. أقصد هنا وجود القرار السياسي الإيجابي الذي يفرض على الهيئات والجامعات ومراكز البحوث استعمال المصطلحات العلمية الموحَّدة ونبذ ما خالفها. ولا شكَّ في أننا لا نملك القرار السياسي، ونشعر أن المصطلحات العلمية العربية غزيرة غير موحَّدة. ولستُ أدري كيف تُشجَّع محاولات توحيد المصطلحات إذا لم يكن هناك قرار سياسي يدفع بالمصطلحات الموحَّدة إلى الاستعمال؟. إن القضية سياسية ولا علاقة لها باللغة العربية.

أخلص من قضية المصطلحات العلمية إلى يقين لا تشوبه شائبة، هو أن اللغة العربية قادرة على وضع المصطلحات وتوحيدها بين الأقطار العربية، لكنّ استعمال المصطلحات الموحَّدة وعدم استعمالها أمران مرتبطان بالقرارات السياسية القُطْرية ولا علاقة لهما باللغة العربية.

ب - قضية اللّغة العلميّة العربيّة:

للّغة العلميّة العربيّة وجهان: إيجابيّ وسلبيّ، وكلٌّ منهما لغويّ. بيد أنني سأكتفي هنا بالوجه الإيجابي لدلالته على قدرة اللغة العربية على استيعاب العلم الحديث، على أن أعود إلى الوجه السلبي في أثناء حديثي عن قدرة اللغة العربية على تأصيل العلم الحديث. أقصد بالوجه الإيجابي تجربة تدريس العلوم ونشر البحوث والكتب العلمية باللغة العربية، وبالوجه السلبي تدريس هذه العلوم بإحدى اللغات الأجنبية. كما أعتقد أن التدريس والتأليف يساعدان على تكوين اللغة العلمية العربية، وإنْ كانت في هذه اللغة أمور أخرى لن يكون لها نصيب في حديثي لارتباطها بمنهجية البحث العلمي وابتعادها النسبي عن العلاقة المباشرة باللغة العربية.

استعملت جامعة دمشق، من بداياتها الأولى حين كانت مؤلَّفة من معهدي الطبّ والحقوق، اللغة العربية في تدريس العلوم وتأليف الكتب العلمية. وحين أُنشِئت الجامعات الأخرى (حلب والبعث وتشرين والفرات) والمعاهد العليا والمتوسطة لم يستطع أحد الفكاك من هذه السُّنَّة الحميدة. وهذا العمل الذي بدا في بداياته صعباً لندرة المصطلحات العلمية العربية لم يُضعِف من عزيمة الرواد الأوائل[١٥] وإيمانهم بضرورة تطويع اللغة العربية لحاجات العلم والبحث العلمي، بل كان حافزاً لهم إلى التشبُّث بإلقاء دروسهم العلمية باللغة العربية الفصيحة، وتأليف كتبهم العلمية ووضع مصطلحات علومهم بها. ولا تهمّني، هنا، الأسباب التي دفعتهم إلى هذا الموقف اللغوي النبيل، بل تهمني الإشارة إلى أن تشبُّثهم بهذا الموقف اللغوي دفع زملاءهم الذين لا يتقنون اللغة العربية الفصيحة إلى إتقانها لئلا يبدو مستواهم اللغوي العربي متدنّياً أمام طلابهم والمجتمع العلمي المحيط بهم. وقد نصَّ حسني سبح على أن هذه الفئة نجحت في إتقان اللغة العربية، حتى إن تقيُّد أساتذة الطبّ باللغة الفصيحة بذَّ التقيُّد بها في الكليات الأخرى غير العلمية بشهادة أحد المستشرقين الذين زاروا دمشق آنذاك[١٦]... ويمكنني القول إنّ هؤلاء الرُّوّاد وضعوا اللَّبِنة الأولى في صرح اللغة العربية العلمية، تلك اللّبنة التي استندت إلى الأسلوب الخبري بدلاً من الإنشائيّ، واتّصفت بالتحديد بدلاً من التعميم، والوضوح بدلاً من الغموض، فضلاً عن توافر المصطلحات العلمية وهي الجوهر الذي لا غنى للغة العلمية عنه. كما أن عمل هؤلاء الرواد ينمُّ، من جانب آخر، على أنّ اللغة العربية نفسها قادرة على أن تكون لغة العلم الحديث تدريساً وتأليفاً. وقد عزّز الاستمرار في التجربة نفسها اللغة العلمية العربية، فزادت غنىً ومرونة وقدرة على الإيصال العلمي السليم. كما تخرّجتْ أجيال

من الأطباء والصيادلة والمهندسين المدنيّين والمعماريّين والزّراعيّين في الجامعات والمعاهد العليا والمتوسطة السورية دون أن يشكو أحد من أن التدريس باللغة العربية حال دون الفهم والإفهام، أو جَعَل مستوى الخِرّيج في الكليات العلمية يتدنّى بالنسبة إلى مثيله في الجامعات الأجنبية. بل إن مستوى هذا الخِرّيج بدا أكثر رقيّاً من زميله العربي الذي تلقّى علومه بإحدى اللغات الأجنبية.

وإن تجربتي مصر ولبنان في القرن التاسع عشر قدَّمتا دليلاً ناصعاً على إمكانية تدريس الطب وتأليف الكتب الطبية باللغة العربية. ولكنّ إجهاض هاتين التجربتين قدَّم دليلاً آخر على أن تكوين اللغة العلمية العربية يحتاج إلى زمن تترسّخ فيه هذه اللغة، وينشأ نوع من التراكم في المؤلّفات العلمية يتيح للعرب فرص الإبداع العلمي. وقد توافر ذلك نسبياً في التجربة السورية، لكنّ اللغة العلمية العربية لم تتضح لاستمرار الدول العربية الأخرى في اعتماد اللغة الأجنبية في تدريس العلوم. وقد سعى مجمع اللغة العربية الأردني بعد إنشائه عام ١٩٧٥ إلى الإسهام في مشروع تعريب التعليم الجامعي، فترجم كتباً كثيرة في الرياضيات والفيزياء والكيمياء والعلوم الحياتية وعلم طبقات الأرض[١٧]، إيماناً منه بأن الإبداع لا يتمُّ إلا باللغة القومية. وعَمَلُ المجمع الأردنيّ عزَّز اللغة العلمية العربية؛ لأنه وسَّع مناطق نفوذها وجَعَلَ مستعمليها أكثر عدداً. والأمل أن تحذو الدول العربية الأخرى حذو سورية والأردن لنتمكّن من القول إننا بدأنا نملك لغة علمية عربية بعد إثباتنا أنْ ليس في لغتنا العربية ما يحول دون تكوين هذه اللغة.

ج – قضية التّجربة التّاريخيّة:

واجه العرب بعد خروجهم من الجزيرة العربية (علوم اليونان ومعارف الفرس وتراث الهند، دون أن يكون لهم سابق تجربة في التعامل مع هذه العلوم والمعارف، ودون أن يكون في لغتهم رصيد للتعبير عن المسميات الجديدة)[١٨]. لكنهم استوعبوا علوم هذه الأمم بوساطة الترجمة والتعريب، فوضعوا المصطلحات العلمية، وأسّسوا لغة علمية عربية وراحوا يبدعون بوساطتها ويؤسّسون حضارتهم العربية الإسلامية. واللافت للنظر أن العرب طوال القرن العشرين أكثروا من مديح هذه التجربة التاريخية، وعدُّوها دليلاً على قدرة اللغة العربية على استيعاب العلوم. وما كان هؤلاء العرب مخطئين في مديحهم؛ لأن عدداً وافراً من المصطلحات العلمية التي وضعها أجدادنا ما زال صالحاً شائعاً بيننا. بيد أن الإفادة من هذه التجربة التاريخية في الوقت الراهن يحتاج إلى إنعام نظر في نقاط الاشتراك والاختلاف بين التجربتين، وإلا فإن الاطمئنان إلى إمكانية تكرار التجربة التاريخية سيقودنا إلى مزالق نحن في غنى عنها.

ذلك أن نقطة الاشتراك الرئيسة بين التجربتين هي مواجهة أمم متقدّمة علمياً على العرب، والحاجة إلى استيعاب علوم هذه الأمم بوساطة وضْع المصطلحات العلمية وتأسيس اللغة العلمية العربية. وقد توقّف الباحثون العرب عند هذا الاشتراك بين التجربتين ولم يجاوزوه إلى نقاط الاختلاف، ومن ثَمَّ عجز هؤلاء الباحثون عن تعليل إخفاقنا بعد أن وضعنا آلاف المصطلحات العلمية، ودرّسنا العلوم بالعربية، وألّفنا الكتب العلمية بها، دون أن نصل إلى النجاح الذي بلغه أجدادنا على الرغم من أنهم ساروا على النهج نفسه.

من المفيد القول إن أجدادنا واجهوا أمماً توقّفت عن العطاء العلمي وبدأ الوهن السياسي يدبّ في أوصالها. وكانوا يثقون بأنفسهم وبقدرة لغتهم العربية وبموقفهم الحضاري وقوّة عقيدتهم واستماتة جنودهم. ولهذا السبب

نجحوا في تحقيق أهدافهم، فترجموا ما لدى الأمم الأخرى، وشجّعوا العلم والعلماء، وأشاعوا المناخ الملائم للبحث العلمي، وتمكّنوا من الانتقال من استيعاب العلوم وتمثُّلها إلى تأصيلها والإبداع فيها، وقدَّموا للأمم الأخرى حضارة أفادت من سابقاتها وشرعت تخدم الحضارات التي واكبتها وتلك التي جاءت بعدها. أما التجربة الحديثة فقد واجه العرب فيها أمماً غربيّة في أوج ازدهارها وعطائها العلمي وقوّتها الاقتصادية والسياسية والعسكرية. واجهوا أمماً جعلت العصر الحديث عصر التفجُّر المعرفي وراحت تُغذّيه كلَّ يوم بالجديد في حقل الكشوف والاختراعات العلمية. وفي المقابل اتسم العرب اليوم بالتردّي السياسي، وبشيء من ضعف الثقة بالنفس، وبقدر من التهاون باللغة العربية، فضلاً عن أنهم متفرقون تأكلهم التجزئة وتُباعد بينهم الحواجز. وهذا ما جعل كلَّ دولة عربيّة تواجه السيل المعرفي منفردةً، على عكس ما فعله أجدادنا حين واجهوا تراث الأمم الأخرى موحَّدين.

هذا الذي قلتُه عن الاختلاف بين التجربتين القديمة والحديثة يحتاج إلى إنعام نظر، فهو عبرة لنا إذا كنا نعتبر؛ عبرة تنصّ على أن التجزئة دمار للعرب جميعاً في عصر القوة والقدرة على توظيف العلم للسيطرة على الأمم الضعيفة. والأمر، في الحالات كلها، سياسي لا علاقة له بقدرة اللغة العربية على استيعاب العلم الحديث. وقد آن الأوان للتعامل معه على هذا الأساس؛ لأن هذا التعامل يزيد من ثقتنا بلغتنا، ويجعلنا نواصل السير في طريق وضع المصطلحات العلمية وتوحيدها، ونسعى في الوقت نفسه إلى تحريض ذوي القرار السياسي على العمل الهادف إلى إذاعتها واستعمالها في الدول العربية كافة.

<u>ثانياً– قدرة اللّغة العربيّة على تأصيل العلم الحديث:</u>

أصَّل الشيء وأثَّله بمعنى واحد في اللغة العربية، هو أن نجعل للشيء أصلاً ثابتاً يُبْنَى عليه. وتأصيل العلم الحديث بهذا المعنى اللغويّ الصّرف يعني ترسيخ البنيان العلمي القادر على النهوض بالعلم في المجتمع العربي والإبداع فيه بغية الإسهام في الحضارة العالمية. وهذا البنيان العلمي لا يخرج عن وضع المصطلحات وتوحيدها واستعمالها وتأسيس اللغة العلمية العربية، أو ما سمّيتُه في الفقرة السابقة: استيعاب العلم الحديث. فإذا تحقّق هذا الاستيعاب تأصَّل العلم وبدأ المجتمع يتقدَّم ويُبدع. وقد لاحظنا أن اللغة العربية قادرة على استيعاب العلم، وهي تبعاً لذلك قادرة على تأصيله في المجتمع العربي؛ لأن الاستيعاب مقدّمة والتأصيل نتيجة، وإذا صحّت المقدمة قادت إلى نتيجة صحيحة. ونحن، على الرغم من ذلك، ما زلنا نشكو من أن جذور العلم الحديث لم تترسّخ في مجتمعنا، ومن واجبنا السؤال: هل كان هناك خلل في استيعاب العلم (المقدمة) حال دون الوصول إلى النتيجة (التأصيل)؟.

الحقُّ أنّ هناك خللاً في استيعاب العلم، لكنه خللٌ غيرُ لغويٍّ بل هو سياسيٌّ، يتجلّى حيناً في التّشبُّث باللغات الأجنبية، وحيناً في ضعف الأمة العربية، وغالباً في مناخ القهر غير المواتي للإبداع. ولا بأس في وقفة موجزة عند هذه التجليات السياسية؛ لأن التغلُّب عليها يعني إتاحة الفرصة للغة العربية لإثبات قدرتها على استيعاب العلم وتأصيله.

أ - التّشبُّث باللّغات الأجنبيّة:

يبدو التشبُّث باللغات الأجنبية واضحاً في إصرار غالبية الدول العربية على تدريس العلوم بإحدى اللغتين الانكليزية أو الفرنسية. والقائلون بذلك يستندون إلى المسوِّغات الآتية:

- الدول الأجنبية مصدر العلم الحديث في جانبيه النظري والتطبيقي، والنَّهْل من المصدر أفضل من صرف الجهد والوقت في وضع المصطلحات العلمية باللغة العربية، فتوحيدها فالصراع من أجل استعمالها.
- العلم لا وطن له، مصطلحاته عالميّة، ولغاته سائدة شائعة معروفة.
- اللغة العلمية العربية ضعيفة جداً، لم تبلغ المستوى الذي يُشجِّع على الإبداع العلمي. كما أنها تفتقر إلى المصادر والمراجع العلمية التي تُعين على البحث العلمي، وتُغري المدرِّسين باستعمال اللغة العربية في تدريس العلوم.

هذه المسوِّغات التي استند إليها دعاة تدريس العلوم باللغات الأجنبية صحيحة لا يرقى إليها الشكّ. فالدول الأجنبية مصدر العلم وتطبيقاته، وهذا العلم عالميّ لا وطن له، واللغة العلمية العربية لم تتكوَّن بعد، ولم تتوافر في المجتمع العربي المصادر والمراجع العلمية الكافية للنهوض بالبحوث العلمية. على أن هذه المسوّغات الصحيحة غير مقبولة؛ لأنها تُبقي المجتمع العربي ضعيفاً تابعاً للغرب، وتُسهم في إضعاف اللغة العربية وجمودها. وليس من مصلحتنا القومية في شيء الإبقاء على هذا الوضع الشاذ بين الأمم. فقد استعمرت اليابانُ كوريا ستين سنة مُنِع فيها تداول اللغة الكورية، وما إن استقلّت كوريا حتى كان أول مرسوم في أول عدد من الجريدة الرسمية هو منع التحدُّث باليابانيّة(١٩). كما كان أول قرار صيني بعد نجاح ماو تسي تونغ في الثورة عام ١٩٤٩ هو مركزيّة اللغة؛ أي تعلُّم اللغة الخانيّة، لغة بكّين، بدلاً من اللغة الانكليزية. كذلك الأمر بالنسبة إلى فيتنام وتنزانيا وغيرهما. فقد رفضت هذه الدول اللغة الأجنبية، وتشبَّثتْ بلغتها القومية على الرغم من صعوبتها. وكان الموقف القومي الأصيل يقف وراء قرارات استعمال اللغة القومية وحدها؛ لأن الإبداع لا يتحقّق بلغةٍ غير اللغة القومية. ومن الواجب أن نعي هذا الدرس البليغ، وننطلق منه في مناقشة المسوّغات التي استند إليها دعاة تدريس العلوم باللغة الأجنبية، وجسّدوا استناداً إليها ما دعوتُه في أثناء حديثي عن قضية اللغة العلمية العربية بالوجه اللغوي السلبي.

إن الثقة باللغة العربية يجب أن تكون أساس الموقف العلمي الجديد، وهي، على أية حال، ثقة مبنيّة بطاقة ذاتية تملكها اللغة العربية وتستطيع بوساطتها استيعاب العلم، وليست ثقة مبنية بوهم لا أساس له من الصحّة. وإن هذه الثقة لا تنفي الضعف العلمي في المجتمع العربي، ولا تخجل من الاعتراف به، ولا تنكر على الأمم الأخرى تقدُّمها في العلوم والكشوف والمخترعات، ولكنها في الوقت نفسه تدعو إلى أن يحتلّ العرب ما يستحقّون من مكانة علمية بين الأمم الأخرى. وقد أثبتت لغتهم أنها قادرة على وضع المصطلحات وتوحيدها، وبدأت الطلائع العربية تناضل من أجل استعمال هذه المصطلحات في الحقل التربوي؛ لأن هذا الاستعمال يزيد اللغة العربية غنى ومرونة، ويساعد على إنشاء اللغة العلمية، ويتيح الفرص للإبداع العلمي العربي. وإذا كان العلم عالمياً فلماذا لا تُسهم الإبداعات العلمية العربية فيه، وتأخذ نصيبها منه؟. ذلك أن تدريس العلوم باللغة العربية يفرض على القائمين بالتدريس ترجمة الكتب العلمية وتعريبها، فتغتني المكتبة العربية بالمصادر والمراجع، وتُتيح

الإمكانية لتأليف كتبٍ جديدة باللغة العربية تحمل آراء مؤلِّفيها وأصالتهم وتجاربهم العلمية. ولو استمرَّ تدريس العلوم باللغة الأجنبية لما كان هناك تشجيع لوضع المصطلحات العلمية باللغة العربية، أو سعي إلى انتشال المكتبة العربية من الفاقة العلمية. وهناك، على أية حال، دراستان منهجيّتان[٢٠] أثبتتا أن من أسباب تدنّي المستوى العلمي للطلاب الجامعيين العرب تلقيهم العلوم باللغة الانكليزية التي لا يتقنونها جيداً، كما أثبتتا إمكانية ارتفاع المستوى العلمي لهم إذا تلقوا العلوم باللغة العربية، فضلاً عن تعبير الطلاب أنفسهم عن ميلهم إلى اللغة العربية ومعاناتهم من تلقّي العلوم باللغة الأجنبية. قالت إحدى الدراستين: (إن كثيراً من المفاهيم البسيطة وحتى الساذجة التي تكون أحياناً بمستوى إدراك طفل، تبدو معقّدة وخارج دائرة الفهم لعدد كبير من أبنائنا لسبب بسيط هو أنها مكتوبة أو تُلَقَّن بالانكليزية)[٢١].

هذا كله يقودنا إلى أن مسوّغات دعاة تدريس العلوم باللغة الأجنبية غير لغويّة وإنْ حاول هؤلاء الدعاة إيهامنا بذلك. إن مسوّغهم الأساسي كامن في تماهيهم بالغرب، ومحاولتهم إخفاء ضعفهم في اللغة العربية، ورغبتهم في المحافظة على مكانة اجتماعية وجامعية رفيعة حصلوا عليها بوساطة اللغة الأجنبية التي يُدرِّسون بها. وهم يخافون على امتيازاتهم فيدافعون عن اللغة الأجنبية ويسوّغون التدريس بها، مما ينمّ على جوهر موقفهم السياسي من الأمة العربية؛ ذلك الموقف الذي يحول دون استيعاب العلم الحديث باللغة العربية وإنْ لم يكن لهذه اللغة علاقة بذلك.

ب - ضعف الأمّة العربيّة:

الأمة العربية مجزّأة، وهذه التجزئة سبب من أسباب ضعفها السياسي والاقتصادي واللغوي. وإذا قصرتُ الحديث على أثر التجزئة في الضعف اللغوي لاحظتُ أن تعدُّد المصطلحات للتصوُّر الواحد نابع من أن كلَّ عالم يضع مصطلحاته داخل دولته، دون أن يعرف ما وضعه زملاؤه في الدول العربية الأخرى لضعف الاتصال العلمي بين هذه الدول وندرة التنسيق والتوحيد بينها، ودون أن تكون هناك سلطة مركزيّة تفرض على هؤلاء العلماء توحيد مصطلحات علومهم أو تُشجّعهم على ذلك بتسهيل انتقالهم وحصولهم على المصطلحات والمعجمات والكتب العلمية. وهناك سبب آخر لاختلاف المصطلحات التي وضعها العلماء العرب، هو تباين الثقافة بينهم. فالذين تلقوا علومهم بالانكليزية التفتوا إلى هذه اللغة في أثناء وضعهم المصطلحات، والذين تلقوا علومهم بالفرنسية لجؤوا إلى الفرنسية في أثناء وضعهم مصطلحات علومهم. وكان ذلك الاختلاف في (المرجعية الثقافية) سبباً من أسباب تعدُّد المصطلحات للمفهوم الواحد على الرغم من أن الدقة تفرض عليهم تحرّي الدلالة في أكثر من لغة أجنبية قبل وضع المصطلح الجديد.

ولا شكَّ في أن التجزئة سبب من أسباب الإخفاق في توحيد المصطلحات العلمية. ذلك أن هناك محاولات جادّة للتوحيد قامت بها جامعة الدول العربية والمجامع اللغوية العربية والاتحادات والأفراد، لكنّ المصطلحات الموحَّدة التي قدّمتها هذه المحاولات لم تُستعمَل في الغالب الأعم؛ لأن السلطات في كل دولة عربية لم تحاول فرضها وإغراء العلماء باستعمالها، فبقي الإقبال عليها تابعاً للرغبات الفردية للعلماء. ونجم عن ذلك بطء شديد في تأسيس اللغة العلمية العربية، عزّزه أمر آخر هو سعي كلِّ دولة عربية للاكتفاء الذاتي بالكتب والمصطلحات

واللغة العلمية، كما تفعل هذه الدولة حين تكتفي بنفسها في السياسة والاقتصاد وتبتعد عن التكامل بين الدول العربية فيها.

كيف يتأصّل العلم الحديث في المجتمع العربي والدول العربية تواجه التفجُّر المعرفيّ والتّغيُّر السريع في التقنيات والبحوث والاكتشافات العلمية منفردةً مجزّأةً مُشتّتة الإمكانات؟. لا سبيل إلى هذا التأصيل إذا لم نضع المصلحة القومية فوق المصلحة القُطْريّة، وندرك ما وعته الأمم الأخرى من ضرورة التّكتُّل والتعاون والاتحاد لمواجهة العولمة والانفتاح المعرفي والغزو الثقافي الهادف إلى محو الشخصية القومية.

ج - مناخ القهر:

الحديث عن القهر في المجتمع العربي ذو شجون، لكنني في حدود الهدف اللُّغويّ أتساءل: أليس من القهر أن تتبع الهيئات العلمية (الجامعات ومراكز البحوث والاتحادات) الدولة وتأتمر بأوامرها في الشؤون العلمية؟. إن العلم لا ينمو في مناخ القهر؛ لأنّ حياته مرتبطة بحرية البحث والتعبير. والعالم الذي يلهث وراء حاجاته المعيشيّة لن يُبدع الجديد المفيد. على أن المعادلة، من جانب آخر، تبدو صعبة؛ لأن العمل العلمي مُكْلِف مادّياً، لا تستطيع الإمكانات الفردية النهوض بأعبائه، ومن ثَمَّ كانت هناك حاجة إلى تدخُّل الدولة بإمكاناتها الكبيرة فيه. وقد فهمت السلطات العربية هذا التّدخُّل على أنه السيطرة على جزئيات العمل وأهدافه وتحرُّكات العالم ونفقاته الخاصة والعامة، ولم تفهمه على أنه تقديم العون والرعاية وتوفير المناخ المواتي للإبداع، مما قاد فئة من العلماء إلى اليأس من سلطات بلادها فغادرت أوطانها غير آسفة، أو حاربت القهر بالتشبُّث باللغات الأجنبية.

إن العوامل الثلاثة السابقة: التّشبُّث باللغات الأجنبية وضعف الأمة العربية ومناخ القهر سبّبتْ خللاً في استيعاب العلم الحديث. وقد أثّر هذا الخلل في تأصيل العلم تأثيراً سلبياً، فأضعفه وأبعده عن أهدافه. وهو خلل سياسيٌّ وليس لغوياً؛ لأن ما قدَّمتُه يدلّ دلالة ناصعة على قدرة اللغة العربية على استيعاب العلم وتأصيله. ويمكن أن أخلص إلى أن التشكيك في قدرة اللغة العربية لا يستند إلى أساس لغوي، ومن الواجب إهمال الحديث عنه لأنه وهم أو أشبه بالوهم، وتوجيه الجهد نحو الخلل السياسي الذي يوهِّن الجهود اللغويّة في الحقل العلمي العربي، ويقودها بعيداً عن التأثير في المستوى العلمي للمجتمع العربي.

***

<u>الإحالات:</u>

١. انظر مجلة (شؤون عربية)، العدد ٦٤، كانون الثاني/ يناير ١٩٩٠، ص ١٥٥ وما بعد.

٢. انظر التمييز بين الكلمة والمصطلح في: د. محمد ظافر الصّوّاف: التقنيات الحديثة واللغة العربية، الموسم الثقافي الخامس لمجمع اللغة العربية الأردني، عمّان، ١٩٨٧، ص ٢٠

٣. منها: مصطلحات الأرصاد الجوية - مصطلحات زراعية - مصطلحات التجارة والاقتصاد والمصارف - مصطلحات سلاح الصيانة - مصطلحات سلاح التموين والنقل - مصطلحات سلاح المشاة - مصطلحات سلاح الجو - مصطلحات سلاح المدفعية - مصطلحات سلاح الهندسة .

٤. علم المصطلحات هو القواعد التي تختص بدراسة العبارات الاصطلاحية الخاصة بفرع من فروع المعرفة مع تصنيفها وتبويبها وتعريفها. انظر: مجدي وهبة: معجم مصطلحات الأدب، مكتبة لبنان، بيروت ١٩٧٤، ص ٥٦٥

٥.د. علي القاسمي: (المصطلحيّة، النظرية العامة لوضع المصطلحات وتوحيدها وتوثيقها)، مجلة اللسان العربي، المجلد ١٨، ج١، الرباط، ١٩٨٠

٦.أقرَّ مجمع اللغة العربية في القاهرة (الدورة ٤٥ – عام ١٩٧٩) هذه القواعد، جاعلاً منها منهجاً متكاملاً لوضع المصطلحات العلمية وتعريفاتها. انظر نصَّ هذه القواعد في: د. عدنان الخطيب: العيد الذهبي لمجمع اللغة العربية، دار الفكر، دمشق ١٩٨٦، ص ١٨٥. وفي: د. شاكر الفحَّام: (قضية المصطلح العلمي وموقعه في نطاق تعريب التعليم الجامعي)، مجلة مجمع اللغة العربية، دمشق، المجلد ٥٩، ج٤، تشرين الثاني/ اكتوبر ١٩٨٤، ص ٧٠١

٧.من نموذجات المرونة في وضع المصطلحات الطبية ما ذكره الدكتور محمود الجليلي في (تجارب في التعريب)، ص ٩ من: الموسم الثقافي الثاني لمجمع اللغة العربية الأردني، عمَّان ١٩٨٤

٨.المعايير المذكورة هنا مستمدة من: د. جميل الملائكة: تعريب المصطلحات الهندسية، الواقع والمستقبل، الموسم الثقافي الثامن لمجمع اللغة العربية الأردني، عمَّان، ١٩٩٠، ، ص ٩٩ وما بعد.

٩.انظر على سبيل التمثيل لا الحصر: د. عبد الكريم اليافي: (تجربتي في وضع المصطلحات العلمية)، مجلة مجمع اللغة العربية، دمشق ، المجلد ٥٣، ج ٤ ، تشرين الأول/ اكتوبر ١٩٧٨. و: وجيه السّمَّان: (المصطلحات العربية للاتصالات السلكية واللاسلكية)، مجلة مجمع اللغة العربية، دمشق ، المجلد ٦٠ ، ج ٢ ، نيسان/ أبريل ١٩٨٥.

١٠.الموسم الثقافي الخامس لمجمع اللغة العربية الأردني، عمَّان، ١٩٨٧، ص ٨

١١.مجلة المعجميّة، العدد ١، جمعية المعجميّة العربية، تونس ١٩٨٥

١٢. كتاب: التعريب ودوره في تدعيم الوجود العربي والوحدة العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت ١٩٨٢، ص ٤٦٨/٤٦٧

١٣.راجع ما كتبه الشهابي عن توحيد المصطلحات في: مصطفى الشهابي: المصطلحات العلمية في اللغة العربية في القديم والحديث، مجمع اللغة العربية، دمشق، الطبعة المصوَّرة عن الط ٢، ١٩٨٨، ص ١٢٨

١٤.عُقِد المؤتمر في الجزائر بين ١١ – ١٤ / ٢ / ١٩٦٤

١٥.من هؤلاء، على سبيل التمثيل لا الحصر، الدكاترة والأساتذة: حسني سبح – مرشد خاطر – جميل الخاني – أحمد حمدي الخيّاط – عبد الوهاب القنواتي. للتفصيل انظر د. حسني سبح: (تعريب علوم الطب)، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد ٣٠، كانون الثاني/ يناير – حزيران/ يونيو ١٩٨٦

١٦.المرجع السابق، ص ٢١

١٧.انظر تفصيلات الكتب المترجمة في: منشورات مجمع اللغة العربية الأردني، عمّان، الط ٢، ١٩٨٨، ص ١١ وما بعد. وفي: د. محمود السمرة: (تجربة مجمع اللغة العربية الأردني في تعريب العلوم)، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد ١٦/١٥، كانون الثاني/ يناير – حزيران/ يونيو ١٩٨٢، ص ٩٦ وما بعد.

١٨.من كلمة الدكتور محمود إبراهيم في (ندوة اللغة العربية ومواكبة النهضة الحديثة)، الموسم الثقافي الأول لمجمع اللغة العربية الأردني، عمّان، ١٩٨٣، ص ١٤٥

١٩.هذا المثال مستمد، شأن الأمثلة التالية، من: الخطة الشاملة للثقافة العربية، ١٠٠/١، الكويت ١٩٨٦

٢٠.نهض بالأولى الدكتور محمد راجي الزغول ولوسين تامينيان، وعنوانها: (الاتجاهات اللغوية للطلبة الجامعيين العرب). انظر نص الدراسة في مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد ٢٦/٢٥، تموز/ يوليو – كانون الأول/ ديسمبر ١٩٨٤، ص ١٤٧ وما بعد. ونهض بالدراسة الثانية الدكتور محمد راجي الزغول والدكتور رياض فايز حسين، وعنوانها (لغة التعليم العالي في الجامعات العربية، دور الانكليزية في سياق التعريب). انظر نص الدراسة في مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد ٣٣، تموز/ يوليو – كانون الأول/ ديسمبر ١٩٨٧، ص ٦٥ وما بعد.

٢١. الزغول وحسين: لغة التعليم العالي في الجامعات العربية، ص ٨٩.

القضيّة الرّابعة

قضيّة

التّرجمة والتّعريب

وإشكالات المعاصرة

الهدف الذي أسعى إليه هنا هو فحص حركة التّرجمة والتّعريب لتعرُّف موقعها من المشكلة اللّغويّة العربية. ذلك أنّ هناك اتجاهاً فكرياً سائداً في الوطن العربي يرى أن اللغة العربية لا تصلح للعصر التقني الحديث لضعفها الذّاتيّ ومجافاتها العلم وعنايتها التاريخية بالآداب والفنون. وأتباع هذا الاتجاه مؤمنون باللّغات الأجنبية، وخصوصاً الانكليزية والفرنسية، على أنها لغات تتوافر فيها صفات المعاصرة من بُعْدٍ عن التّعصُّب، وانفتاحٍ غير محدود على العصر، وقدرةٍ على مواكبة التقنيات الحديثة والنظريات العلمية، فضلاً عن انتشارها في العالم وسيادتها في مؤسسات التعليم واستنادها إلى قوى سياسية وعسكرية واقتصادية كبيرة.

والحقُّ أنه ليس من المفيد في البحث العلمي اتهام هذا الاتجاه بضعف الانتماء إلى الأمة العربية أو التبعيّة للأمم الأجنبيّة. ذلك أن أسلوب الاتهام لا يقود إلى نتائج تخدم الأمة العربية، بل يُسهم في تجزئتها في زمنٍ تسعى فيه إلى الوحدة. وخيرٌ من الاتهام المناقشةُ التي تطرح السؤال الآتي: لماذا استمرّ هذا الاتجاه حيّاً مؤثِّراً في الواقع العربي؟. ثم تشرع تناقشه، من الناحية المنهجيّة، من داخل الاتجاه نفسه، ومن خلال الواقع العربي الذي يمدُّه بنسغ الحياة ويعوق نجاح التعريب في الوطن العربي.

بيد أن هناك اتجاهاً آخر له نوع من السيادة في الوطن العربي، يرى أن اللغة العربية مؤهَّلة لمواكبة العصر الحديث كما واكبت العصر الوسيط. فهي غنيّة بخصائصها الذاتية وتاريخها وحضارتها. وقد أثبتت في العصر الحديث قدرتها على الترجمة والتعريب، ولم تكن إشكالات المعاصرة إلا وهماً شجَّعه المستعمر وغذّاه التابعون وأعداء الأمة العربية. بل إن هذا الوهم سياسيٌّ وليس لغويّاً على الرغم من أنه يدور حول ثلاثة أمور معرفية وتاريخية ولغوية. ويمكن القول إنّ أتباع هذا الاتجاه ينضوون تحت اللواء القوميّ، ويبذلون الوقت والجهد في الترجمة والتعريب وإنشاء المؤسسات التي تلبّي الحاجات اللغوية كالمجامع اللغوية في بغداد ودمشق والقاهرة وعمَّان واتحاد المجامع اللغوية العربية والمكتب الدائم لتنسيق التعريب. وإذا كان أسلوب اتهام الاتجاه السابق لا يخدم الأمة العربية فإن الانسياق العاطفي وراء الاتجاه القوميّ لا يُقدِّم خِدْمات علمية تُسهم في حل مشكلة الترجمة والتعريب؛ لأنه أسلوب عاطفي غير علمي. والخيرُ كلُّ الخير في اتِّباع منهجٍ ذي نظرة كلّية لا تُغفل

الاتجاهين من الناحية الموضوعية، ولا تسعى من الناحية البحثية إلى تبنّي رأيٍ ليس له سندٌ في واقع البحث العلمي العربي، ولا تدّعي تقديم الحقيقة بل تطرح وجهة نظر في حركة الترجمة والتعريب وإشكالات المعاصرة.

أوّلاً:

انطلق الباحثون المعنيّون بحركة الترجمة والتعريب، في الغالب الأعم، من أن الهدف النهائيّ للأمة العربية هو مواكبة الحضارة العالمية والإسهام فيها. وأستطيع بسهولة ملاحظة الألفة العجيبة التي تُكنّها الدراسات العربية للفظة (الحضارة)، حتى إن إيحاء هذه اللفظة عند الباحثين العرب يبدو كالسِّحر الذي يشرع للأمة العربية باب الحياة الهانئة على مصراعيه. وإذا سعى الباحث إلى معرفة مراد هذه الدراسات من مصطلح (الحضارة) لاحظ الاتجاه إلى جعلها تُرادف لفظة (العلم)، أو هي هي في الموقف الفكريّ الذي وجَّه الدراسات إلى إشكالات المعاصرة في قضية الترجمة والتعريب(١).

والحقُّ أن هناك مفكّرين عرباً نبَّهوا على الخطر الذي ينجم عن الخلط بين مصطلحي (الحضارة) و(المدنيّة). من هؤلاء محيي الدين صابر الذي قدَّم التحديدين الآتيين للمصطلحين المذكورين:

- الحضارة هي ذلك الكلُّ المعقّد الذي يتضمن المعرفة والعقيدة والفن والأخلاق والقانون والتقاليد والقدرات التي يكتسبها الإنسان بوصفه عضواً في المجتمع.
- المدنيّة هي النشاط الإنسانيّ في غزو ميادين الطبيعة عن طريق العقل وفي محيط العلم والفنون الصناعية والتخطيط.

وقد شكر عمر الخطيب لمحيي الدين صابر ذلك التمييز بين المصطلحين وعدم الخلط بينهما، وهو خلط شائع في الفكر العربي المعاصر(٢). ولم يكتف الخطيب بذلك بل راح يُرسِّخ القول إن (الحضارة) قيمة جذريّة عليا تنمو وتنضج، كما أنها نظام كلّيّ وشموليّ للقيم والمعارف والخبرات، في حين تُعَدُّ (المدنيّة) جزءاً من الحضارة، تنشأ في رحابها وتتكيّف معها وتؤثّر فيها وتتأثّر بها.

وليس من الضروريّ أن تكون الأمةُ المتحضِّرةُ متمدِّنةً، أو المتمدِّنةُ متحضِّرةً، وإنْ كان الجمع بين التمدُّن والتّحضُّر ممكناً. فالأمة العربية ذات حضارة لكنها ليست متمدّنة، والولايات المتحدة متمدّنة لكنها ليست متحضّرة، في حين تُعَدُّ اليابان متمدّنة متحضّرة في الوقت نفسه. وهذا يعني أن المنادين بتحضُّر الأمة العربية وهم يقصدون امتلاكها العلوم والكشوف والاختراعات كانوا يخلطون بين ما تملكه الأمة العربية وما تفتقر إليه. وما كان مفكّرو عصر النهضة العرب على هذه الحال من اللّبس بين الحضارة والمدنيّة. إذ استعملوا، كما نصَّ عمر الخطيب، (كلمة التّمدُّن للتعبير عن التقدُّم في مجالات العلوم والصناعة والعمران. كما استعملوا تعبير الأمم المتمدّنة للدلالة على الأمم الأوربية التي سبقت الأمة العربية في مجالات التمدّن). وليس في كتابات رواد عصر النهضة ما يدلّ على أنهم يعدّون (تخلُّف العرب في مجال المدنية في العصور الحديثة مرادفاً بحال من الأحوال لتخلُّفهم في مجال الحضارة. بل إن علي مبارك "١٨٢٤ - ١٨٩٣" استعمل تعبير التمدُّن الجديد المبتدع للدلالة على الثورة العلمية التكنولوجيّة في الغرب)(٣). وخلص عمر الخطيب من ذلك إلى أمر ذي دلالة مهمّة هو أن هؤلاء المفكرين (على الرغم من دعوتهم الأمة العربية والإسلاميّة للحاق بركب المدنيّة الغربيّة، فإنهم لم

يتوانوا لحظة عن تأكيدهم أن الحضارة العربية الإسلاميّة هي الحاضنة الطبيعية أبداً لكلّ تقدُّم عربي إسلامي على طريق المدنية. وما حدث في ديار العرب والمسلمين من موانع عاقت التقدُّم عن مسيرته الأصلية لا يرجع، كما يقول مبارك، إلى بلادة وقصور في عقول العرب والمسلمين، بل يرجع إلى انحسار تعظيم العلم وأهله، وانحراف خلف الأمة عن سيرة السَّلف بنبذهم مصالح الأمة العموميّة وجريهم وراء شهواتهم الخاصة(٤).

ومن المفيد متابعة ما قدَّمه عمر الخطيب من أن التمييز بين مصطلحي الحضارة والمدنيّة يقود إلى نفي ما ردّده الغرب واعتنقه بعض العرب من أن الأمة العربية متخلِّفة حضاريّاً؛ لأنها لم تبلغ مرحلة الثورة الصناعية التي بلغتها أمم الغرب. ذلك أن هذا المفهوم للتخلُّف الحضاريّ يجعل التقدُّم مقصوراً على الثورة العلمية التقنية، ومن ثَمَّ يخلط بين الحضارة والمدنية، ويسعى إلى ترسيخ تفوُّق الغرب وتبعيّة بلدان العالم له. ولا بدَّ من أن يتخلّص الفكر العربي المعاصر من هذا المفهوم الغربي للتخلُّف والتقدُّم، لأنه يقود إلى التبعية والشّكّ في الهُويّة الحضاريّة العربية الإسلامية وعرقلة مشروعات التنمية على المستويين الوطني والقومي. ولا بدَّ له في الوقت نفسه من تجديد الحضارة العربية الإسلامية بنفض ما علق بقيمها الإنسانية والعلمية وخبراتها التاريخية ولغتها الفصيحة المعبِّرة عن هُويّتها من شوائب طوال عهود الاستعمار والانحدار.

غير أن التداخل بين مصطلحي (الحضارة) و (المدنيّة) في الفكر العربي المعاصر ليس إلا نتيجة بديهية للسعي الخارجيّ والداخلي إلى إعاقة التنمية العربية وخنق الهوية الحضارية العربية الإسلامية. وأزعم أن العاملَيْن الداخلي والخارجي يؤلِّفان جوهر إشكالات المعاصرة بالنسبة إلى حركة الترجمة والتعريب وإلى غيرها من الحركات الراغبة في بناء المجتمع العربي الحديث.

أما العامل الخارجي فماثل في المستعمر الأجنبي بشكليه القديم والحديث. إذ رسَّخ هذا المستعمر التداخل بين (الحضارة) و (المدنيّة)، وغرس في الحياة العربية مفهوم (التخلُّف الحضاري)، وسعى جاهداً إلى المبالغة في (الفجوة الحضارية) بين العرب والغرب، بغية ربط السوق العربية بإنتاجه، والسيطرة على المواد الأوليّة المتوافرة في المنطقة العربية. ومهَّد لذلك كله بغزو ثقافي منظَّم، فافتتح الكليات والمعاهد، وفرض عليها مناهجه، وربَّى مدرِّسيها وجعلهم يتخرّجون في جامعاته. كما نشر أفكاره ونُظُم الحُكْم التي يرتضيها، وساعد الحكومات والأحزاب، وربط الدول العربية بعد استقلالها السياسي عنه بشبكة من الخبراء والمدرِّسين والكليات والمصارف والمعاهدات والأحلاف العلنيّة والسِّريّة. وأعتقد أن المستعمر الأجنبي لم ينجح في مساعيه فحسب، بل فرض على العربي نوعاً من (الانبهار) بالغرب الرأسماليّ، مفاده أن هذا الغرب قمة الحضارة، ولا بدَّ من أن يكون المثل الأعلى لأي دولة عربية في المناهج التربوية وتخطيط المدن والسلوك الاجتماعي والفردي ونُظُم الحُكْم والإنتاج والاستهلاك والعادات والتقاليد والقيم والفنون والآداب.

وأما العامل الداخلي فهو السلطات العربية المتعاقبة التي تُمثِّل التجسيد الحقيقي للانبهار بالغرب. وهي ذات سياسات راضية بالتجربة التي فرضها المستعمر، عاملة على ترسيخ الاتجاه القُطْريّ، ضعيفة الثقة بقدرات الإنسان العربي، مسلوبة الإرادة أمام الوافد الأجنبي، مغرمة باللّفظيّة، غارقة في تقليد الحياة الغربيّة، عازفة عن حقوق الإنسان، منغمسة في حب السيطرة والفردية. ومهما تكن صلة هذه السلطات العربية بالسوق الرأسمالية

فإنني أراها تُجسِّد ما يريده المستعمر الأجنبي الجديد سواء أكانت مرتبطة به ارتباطاً مباشراً أم كانت تدّعي الاستقلال السياسي الناجز وتعلن الشعارات البرّاقة.

ويُخيَّل إليَّ أن العرب لم يستسلموا كلّياً للعاملَيْن الخارجي والداخلي، فما زالت هناك فئات ترفض التبعية وتسعى إلى نهضة الأمة العربية. وقد حملت هذه الفئات مهمّة بناء المجتمع العربي الحديث، وجعلت إشكاليّة الأصالة والمعاصرة هدفاً لها(٥)، تواجه من خلالها الغرب مواجهة علمية ، وتعلن في الوقت نفسه انتماءها إلى الحضارة العربية الإسلامية ورغبتها في أن تكون الثورة العلمية دافعاً إلى التألُّق الحضاري الجديد. ولهذا السبب لم يراودني شكٌّ في أن حركة الترجمة والتعريب هي التعبير الواضح عن أن الهوية الحضارية العربية الإسلامية لا تعني الانغلاق، بل تعني الانفتاح على المدنيّة الغربية بغية الإفادة منها في تحديث المجتمع العربي.

هل يقودنا ذلك كله إلى أن الهدف العام من الترجمة والتعريب هو مواكبة المدنيّة بما تدلُّ عليه من ثورة علميّة تقنيّة دون التخلّي عن الهوية الحضارية العربية الإسلامية؟. إنني ميَّال إلى هذا الهدف المحدَّد؛ لأنه يحافظ على كيان الأمة العربية ولا يفصلها عن العصر الحديث. ولعله الطريق القويمة للتألُّق الحضاري العربي الجديد، فضلاً عن أنه يرسِّخ في الواقع العربي مفهوماً جديداً، هو أن حركة الترجمة والتعريب فعل حضاري وليست قضية لغوية صرفاً، وأن هدفها اللغويَّ الخاصَّ هو جَعْلُ اللغة العربية تواكب التنمية بدلاً من أن تكون تابعة لها. ولا بدَّ في الوقت نفسه من الثقة بأن الأمة العربية صاحبة حضارة، لا تحتاج إلى تبديل قيمها، أو التخلّي عن معارفها وخبراتها التاريخية وتراثها في العلوم والفنون والآداب وأنماط سلوكها وعاداتها وتقاليدها. ذلك أن الثقة بالهوية الحضارية لا تُناقض الدعوة إلى تجديدها؛ لأننا لا ندّعي أن الحضارة العربية ماثلة في الحياة اليومية للأمة العربية، بل ندّعي أن لديها رصيداً من التقاليد الإنسانية والخُلُقيّة والديمقراطيّة تعهّدته السيطرة الأجنبية بالعزل والتهديم طوال قرون، وأن السعي إلى تمثُّل الثورة العلمية سبيل من السبل المحرِّضة على بعث القيم العربية الأصيلة وتجديد دماء الحضارة العربية الإسلامية؛ لأن غاية المعاصرة خدمة الإنسان العربي وجعله عزيزاً في وطنه، وليست غايتها السيطرةَ عليه وقهرَه وجَعْلَه تابعاً ذليلاً للتقنية الوافدة.

ثانياً:

ولكنْ، ما المراد من مصطلحي (الترجمة) و(التعريب)؟. وما طبيعة العلاقة بينهما؟. إن مصطلح (الترجمة) واضح لا لبس فيه. فهو يعني نقل اللفظ أو النص من لغة إلى لغة أخرى. ولهذا النقل شروط، أهمها وضوح الترجمة ودقتها، والأمانة العلمية في نقل المعاني والأفكار. أما المترجِم فلا بدَّ له من إتقان اللغة التي يُترجِم منها واللغة التي يُترجِم إليها، ومن إلمامٍ كافٍ بالحقل المعرفي الذي ينتمي إليه النص المراد ترجمته، ومن معرفة أسلوب صاحب النص(٦)... ولا بدَّ قبل ذلك كله من القول إن ترجمة النص الأدبي تختلف عن ترجمة النص العلمي(٧). فالنصُّ الأدبيُّ يضمّ هدفاً جمالياً فضلاً عن شكله ومضمونه، ومن ثَمَّ تُقاس دقة الترجمة بقدرة المترجِم على إيصال هذا الهدف الجمالي إلى القارىء، بحيث لا يشعر بأنه أمام نص مترجَم. في حين يخلو النص العلمي من الهدف الجمالي ويضمّ أفكاراً ومصطلحات لا بدَّ من الدقة والأمانة والوضوح في نقلها إلى القارىء، دون أن يشعر هذا القارىء بجفاف العلم والتواء التعبير وغموض الدلالة. وقد أصبحت الترجمة عِلْمَاً له

رجالاتُه وطرائقه وأساليبه ومدارسه واتجاهاته، وغدونا نقرأ عن تنظيم الترجمة واختلافها بين الشعر والمسرحية والقصة والرواية، وعن حدود حرية المترجِم، وعن العلاقة بين الترجمة والإبداع والتقليد و(الحرفيّة) والاقتباس وما إلى ذلك من شؤون هذا العلم.

أما التعريبُ فمصطلحٌ قديم اكتسب دلالة جديدة في العصر الحديث. إذ كان يعني (صبغ الكلمة بصبغة عربية عند نقلها بلفظها الأجنبي إلى اللغة العربية)[٨]. وقد استُعمِلتْ كلمة (المعرَّب) بمعنى اللفظ الأجنبي الذي غيَّره العرب ليكون على منهاج كلامهم[٩]، إلى جانب كلمة (الدَّخيل)؛ أي اللفظ الأجنبي الذي دخل العربية دون تغيير كالتلفون مثلاً[١٠]، أو بتعديل بسيط كإضافة همزة وصل متحرِّكة للتخلُّص من الابتداء بالساكن في استبرق مثلاً. والواضح أن العربي في العصر الوسيط لم يكن ميَّالاً إلى التعريب إذا لم يكن مضطراً إليه، تبعاً لاعتزازه باللغة العربية الفصيحة ورغبته في الحفاظ على نقائها. أما اللفظ الدَّخيل فكان العربي أكثر نفوراً منه واستهجاناً له، ويبدو أن قبوله له كان محدوداً مقصوراً على الضرورات الكبرى. وليس لديَّ ما يشير إلى أن النفور من الدخيل والمعرَّب قد تغيَّر كثيراً في العصر الحديث. غير أن لفظة الدخيل ضمرت وحلَّ محلَّها تعبير (الترجمة الحرفيّة)، وبدأت لفظة التعريب تتسع وتواكب انفتاح العرب على التمدُّن الغربيّ. ولعلَّ الجدل بين أنصار التعريب ومانعيه[١١] امتدادٌ للنُّفرة القديمة، لكنّ الحاجة اللغوية التي فرضتها المدنيّة الغربيّة المعاصرة حسمت الجدل وأقرّت التعريب وسمحت لمجمع اللغة العربية بالقاهرة بإصدار قرارٍ بإجازة استعمال بعض الألفاظ الأعجميّة عند الضرورة على طريقة العرب في تعريبهم.

الواضح أنّ قرار مجمع القاهرة بإجازة التعريب كان تحديداً نهائياً للدلالة اللغوية التاريخية للفظة (التعريب)، وبداية المفهوم الواسع الحديث لها. ومن البديهي أن تمرّ لفظة التعريب بأطوار عدّة قبل أن تحمل مفهوماً محدّداً يُجيز لنا إطلاق صفة (المصطلح) عليها. وإنني أفضِّل اختزال هذه الأطوار في طورين مهمّين: الطَّور اللغوي والطَّور القومي. أما الأولُ فقد قاد إليه التفجُّرُ المعرفيُّ في العالم في النصف الثاني من القرن العشرين على الرّغم من أن بداياته الأولى برزت بين الحربين العالميتين. والمراد بهذا التطور اللغوي (استعمال اللغة العربية في مختلف فروع المعرفة كلاماً وكتابة، دراسةً وتدريساً، بحثاً وترجمة وتأليفاً)[١٢]. والدافعُ إلى هذا الطور اللغويِّ شعورُ الأمة العربية بالخطر المحدق باللغة العربية الفصيحة إذا استمرّ تدفُّق المصطلحات الأجنبية إلى الحياة العربية، وبقيت الجامعات والمعاهد العليا تُدرِّس العلوم باللغات الأجنبية. وأما الطور الثاني القومي فهو التطور الأخير لدلالة لفظة التعريب. والمرادُ بهذا الطور القوميِّ جَعْلُ اللغة العربية أداةَ التفكير والكتابة والاستعمال في الحياة الاجتماعية والاقتصادية والعلمية والأدبية والتربوية العربية، بغية التخلُّص من التبعية ومخلَّفات الاستعمار، ومواكبة التنمية، وتمثُّل العلوم والفنون والآداب الأجنبية للإسهام في الحضارة العالمية. والتعريب، ضمن هذه الدلالة المحدَّدة، يعني تعريبَ الحياة كلّها في الوطن العربي، وجَعْلَ اللغة العربية عنوانَ الهوية الحضارية العربية الإسلامية. وأعتقد أن هذا المفهوم الواسع الحديث لمصطلح (التعريب) ما زال وليداً تدبُّ فيه الحركة رويداً رويداً. تشير إلى ذلك الجهود المبذولة للانتقال من وضع المصطلحات إلى توحيدها، ومن ترجمة الكتب العلمية إلى تأليفها باللغة العربية. ولا أشكُّ في أن الطور اللغوي غدا جزءاً من المفهوم الواسع الحديث لمصطلح

(التعريب) المعبِّر عن الضرورة اللغوية القومية؛ لأنه (التعبير الصادق عن طموحنا ومرامينا؛ ولأنه الرغبة في التطور واللحاق بركب الأمم الراقية)[١٣].

أما العلاقة بين الترجمة والتعريب فقد اختلف الباحثون في تحديدها. فقيل إن الترجمة مرحلة أولى لا بدَّ منها في الوطن العربي، أو هي مقدمة للتعريب. كما قيل إن الترجمة مقبولة في حدود ضيّقة منعاً للاتكاليّة الفكرية والتبعيّة[١٤]. وقيل أيضاً إن التعريب هو الهدف، وإن الترجمة وسيلة من وسائله. بيد أنني مؤمن بأن الجدل حول العلاقة بين الترجمة والتعريب ما هو إلا التعبير عن الرغبة في المعاصرة دون التخلّي عن الأصالة العربية. وهو جدل بديهي في المرحلة الانتقاليّة التي تعيشها الأمة العربية؛ لأن اللّحاق بركب الحضارة الإنسانيّة والإسهام فيها لا يتحققان إذا لم يتفاعل العرب مع المدنيّة. وليست هناك وسيلةٌ لهذا التفاعل غير اللغة التي ننقل بوساطتها العلوم والتقنيات الحديثة لنتعرَّفها فنهضمها ونتمثّلها قبل أن نُضيف إليها. وإلا فإننا سنضطر إلى قبول التبعيّة المطلقة. ومن هنا نبع جذر الإشكال الرئيس في الترجمة والتعريب، وهو: هل تستطيع لغتنا العربية النهوض بهذه المهمّة؟. الواضح أن الإجابة عن هذا السؤال لم تكن دائماً مرضية للعاملين في الحقل اللغوي. إذ إن الخلط في الفكر العربي بين الحضارة والتمدُّن ساعد على قصر الأبحاث اللغوية على لغة العلوم والتقنيات الحديثة انطلاقاً من أنها وسيلة اللّحاق بركب الحضارة الإنسانيّة. وما كان الغلط في اتجاه الترجمة والتعريب إلى لغة العلوم والتقنيات الحديثة، بل كان الغلط في الإيهام الفكري بأنهما الهدف النهائي. ولم يكن الفكر العربي وحده مسؤولاً عن هذا الأمر، فهناك الانبهار بالتقدُّم الذي حقّقه الغرب، والغزو الثقافي المنظَّم، والظروف الموضوعيّة العربية التي تبدأ بالتخلُّف وتنتهي بطبيعة الإعداد التربوي للطلاب والمدرِّسين وبآليّة السلطة في الأقطار العربية. ومن البديهي بعد ذلك أن يكون هناك شكٌّ في قدرة اللغة العربية الفصيحة على النهوض بمهمة مواكبة العصر الحديث من خلال الترجمة والتعريب، وأن تبرز تبعاً لذلك مجموعة من إشكالات المعاصرة، سواء أكان محتواها لغوياً أم تاريخياً أم معرفياً. ولا بدَّ من فحص هذه الإشكالات قبل الحكم عليها ومحاولة تقديم إجابة موضوعية عن السؤال السابق الذي عُدَّ جانباً بارزاً من المشكلة اللّغويّة العربيّة.

ثالثاً:

أعتقد أن الإشكالات الثلاثة[١٥]: الإشكال المعرفيّ والإشكال التّاريخيّ والإشكال اللّغويّ، أبرزُ الإشكالات التي طُرحت في أثناء الشّكّ في قدرة اللغة العربية على مواكبة العصر الحديث. وسأسعى هنا إلى فحص هذه الإشكالات الثلاثة من الزّاوية اللّغويّة الخاصّة بحركة الترجمة والتعريب، ولسوف تكون إشاراتي إلى الزوايا الأخرى موظّفة لتوضيح الزاوية اللغوية وليست مقصودة لذاتها.

٣ - ١: الإشكال المعرفيّ

العلم يعني المعرفة. وحين يُقال إن العصر الحديث عصر الثورة العلميّة فإن ذلك يعني أنه عصر التفجُّر المعرفيّ. ففي كلِّ يوم نظرياتٌ ومصطلحات وتقنيات جديدة تغزو العالم وتسعى إلى السيطرة عليه. وليس أمام الأمم المتخلّفة غيرُ الاختيار بين التبعية المطلقة أو التنمية. أما الأولى فتعني التسليم بتفوّق الغرب والانضواء تحت راياته والإذعان لرغباته في السياسة والاقتصاد، فضلاً عن تزويده بالمواد الأولية وفتح الأسواق المحلّيّة

لإنتاجه، وتجسيد المضمون الشّامل للعولمة. وأما الثانية فتعني التخلُّص من آلية التخلُّف وسلوكاته، وإنشاء المؤسسات الحديثة ومراكز البحث العلمي، وإعادة تربية الإنسان، وخلق المناخ الاجتماعي السياسي المواتي للإبداع، والاعتماد على الموارد المحلية والإمكانات الذاتية، والتعاون بين الأقطار الصغيرة والسعي إلى وحدتها جزئياً أو كلياً. إذ لا حياة للأقطار الصغيرة الضعيفة في عالم تسوده العولمة، وتسوسه القوة، وتدغدغه أحلام السيطرة، ولا تنمية دون إنسان حرّ مؤمن بوطنه وأمته، واثق من نفسه، عارف بما وصل إليه الإبداع الإنساني في وطنه وفي العالم، قادر على هضمه وتمثُّله والإضافة إليه. والحقُّ أن الاتصال بالعالم المتقدّم لا تُقرّه التنمية الشاملة إذا لم تكن اللغة القومية لغة العلوم والتقنيات الحديثة والتدريس في الجامعات والمعاهد العليا خصوصاً، ولغة الحياة عموماً. إذ اللغة أداة التفكير والكتابة والاستعمال، فلا إبداع إلا باللغة القومية.

والثابت أن الأمة العربية اختارت التنمية ورفضت التبعية المطلقة. وقد نبع الإشكال المعرفي من هذا الاختيار. إذ إن الخلط بين الحضارة والتمدُّن أثَّر في اتجاه التنمية إلى علوم العصر ومصطلحاته وتقنياته، وأبعدها عن بناء الإنسان العربي الجديد استناداً إلى قيم حضارته العربية الإسلامية وخبراتها ومعارفها. وليس اختيار اللحاق بالتقدُّم العلمي غلطاً، بل الغلط في أن يُظَنَّ بأن هذا التقدُّم وحده يعني الحضارة. والبديهي أن يقود الغلط في اتجاه التنمية إلى إهمال أمر ذي شأن، هو أن التقدُّم العلمي العربي سينمو خارج حاضنته الطبيعيّة وهي الحضارة العربية الإسلامية، ومن ثَمَّ سيبقى غريباً هجيناً. ذلك أن نشأته وتطوّره ارتبطا بسياق مجتمعيّ معيّن، وحين خلعناه من سياقه أشكل علينا تفسير المشكلات التي نجمت عن نقله إلى سياق مجتمعيّ متخلِّف لم يُهيَّأ لقبوله. ولهذا الأمر شؤون وشجون أخرى لستُ معنياً بها هنا.

نبع الإشكال المعرفي، إذاً، من الفهم الأحادي للتنمية، وهو فهم مقصور على نقل المعارف النظرية وتطبيقاتها العملية إلى اللغة العربية. وعلى الرغم من أن هذا الفهم الأحادي قادر على بناء صورة هجينة للإنسان والمجتمع العربي في المستقبل القريب والبعيد، لأنه يُجمِّل الشكل ويحافظ على جوهره المتخلِّف أو ينقل المعرفة ويهمل التفكير العلمي ومنهجيّة البحث وإجراءاته، فإنني أودُّ فحص الإقبال عليه من الزاوية اللغوية الخاصة بحركة الترجمة والتعريب. ولا بدَّ من القول، بادىء الأمر، إن الفريق الذي يعادي الترجمة والتعريب مؤمن بأن التقدُّم العلمي يجب أن يتحقّق باللغات الأجنبية التي احتضنته وأصبحت مؤهّلة للتعبير عنه ومسايرة تطوّره. ويضمر هذا الفريقُ الشَّكَّ بقدرة اللغة العربية الفصيحة على النهوض بهذه الأعباء الجسام، وينظر إليها بازدراء. أما الفريقُ الذي ناصر حركة الترجمة والتعريب فمؤمنٌ بقدرة اللغة العربية على أداء هذه المهمة، عاملٌ على تجسيد إيمانه بوساطة التعريب والترجمة. ولا أشك في أن الفريقين غارقان في الإشكال المعرفي المعبِّر عن الفهم الأحادي للتنمية. بيد أن الفريق الأول يعوم على سطح الإشكال المعرفي تبعاً لتبنِّيه اللغات الأجنبية ورضاه بالتبعية، في حين يغوص الفريق الثاني المناصر للترجمة والتعريب فيه، ومن ثَمَّ يبدو الإشكال المعرفي أكثر وضوحاً لديه. ذلك أنه اطمأنَّ إلى أن الإبداع العلمي لا يتحقّق إلا باللغة القومية. وهذا حقٌّ وصدق. غير أن هناك مرحلة سابقة على الإبداع هي نقل المعارف النظرية والتقنيات الحديثة أولاً، وهضمها وتمثُّلها ثانياً. فإذا تحقّق ذلك أصبحت قضية الإبداع العلمي يسيرة. وقد اعتمد الباحثون الترجمة والتعريب على أنهما وسيلتان لنقل المعارف من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية، واصطنعوا لهما قواعد محدَّدة. وعلى الرغم من أن التعريب لم

يحتلُّ المرتبة الأولى بين هذه القواعد فإن الباحثين والعاملين في المجامع اللغوية والمؤسسات القُطْريّة والقومية قبلوه واحتفوا به. ولعل قبوله، من الزاوية اللغوية، عائد إلى أن اللفظة المنقولة تلبس بوساطته الثوب العربي، وتنضوي تحت لواء الأوزان العربية، وتصلح كأختها العربية الأصيلة للاشتقاق، وتُضاف إلى الثروة اللغوية العربية. فقد اشتقّوا في العصر الحديث فعل (أَكْسَدَ) من الاسم المعرَّب (الأكسيد)، وفعل (مَغْنَطَ) من (المغناطيس)، و (كَهْرَبَ) من (الكهرباء). وسهّل لهم هذا الأمر لجوء أجدادنا إلى الاشتقاق من المعرَّبات. إذ اشتقَّ العرب في العصر الوسيط فعل (هَنْدَسَ) من (الهندسة)، و(دَرْهَمَ) من (الدِّرْهم)، و(خَنْدَقَ) من (الخندق)، و(قَرْطَسَ) من (القرطاس)[١٦]. أما الترجمة الحرفيّة للفظ الأجنبي فقد عارضها كثير من الباحثين واللغويين بادىء الأمر؛ لأنها تعني نقل اللفظ الأجنبي بحروف عربية بتعديل بسيط أو دون تعديل، لكنّهم سَرْعان ما قبلوها وفتحوا صدورهم لها وعَدُّوها إغناءً للغة العربية الفصيحة وإنْ لم يتوسّعوا فيها.

وقد ميَّز الباحثون تمييزاً واضحاً بين ترجمة النصوص وتعريبها، فالتزموا الأمانة العلمية والدقة والوضوح ومراعاة بناء الجملة العربية في الترجمة، وفهموا النصوص وتمثَّلوها ثم عبّروا عنها بأسلوب عربي في التعريب. وكانت طريقة التعريب أكثر قرباً من أفهام القرّاء العرب لكنّها عسيرة شاقّة يصعب المضي فيها، ومن ثَمَّ كان هناك تفضيل للترجمة وسعي إلى التدقيق فيها لكي تلائم القارىء العربي. ولعل تجربة مجمع اللغة العربية الأردني في ترجمة الكتب العلمية نموذج يُحتَذى في الدقة. إذ انطلق (بالترجمة من حيث هي نقل مادة الكتاب من اللغة الأجنبية إلى اللغة العربية، ولكنّ الهدف الذي سعى إليه هو تعريب العلوم لا ترجمتها فقط)[١٧]؛ لأنه (يحرص في النهاية على تحويل المادة العلمية من مادة غريبة عن العقل العربي واللسان العربي والتداول اليومي إلى مادة قادرة على التمازج مع الفكر العربي واللسان العربي، وذلك من خلال تفاعل حقيقي وخصب بين المادة العلمية واللغة)[١٨]. ولم يكتف المجمع بتحديد هدفه، بل راح يُجسِّده من خلال الأسلوب الذي اتّبعه في الترجمة، إذ (اشترط على المترجمين أن تتوافر في ترجماتهم الأمانة العلمية والدقة المتناهية. وكان مضطراً في بعض الأحيان إلى رفض بعض الترجمات التي لا ترقى إلى المستوى العلمي المطلوب، ويُكلِّف خبراء آخرين إعادة ترجمتها من جديد. وقد يكتشف أيضاً وجود أمور غير كاملة بعد دَفْع الكتاب إلى المطبعة فيضطر المجمع إلى إصلاحها. وإن الدقة في الترجمة تفرض ولا شك أن تكون اللغة صحيحة التركيب واضحة الأسلوب، وأن تؤدي الحقيقة العلمية بشكل واضح ومفهوم، وأن تُسْتَعمَل مصطلحات علمية موحَّدة. فكان يشترط على مَنْ يعهد إليهم بالمشاركة في ترجمة كتاب واحد أن يُنسِّقوا فيما بينهم، وأن يُوحِّدوا مصطلحاتهم، ومع ذلك كان يضطر في بعض الأحوال إلى ندب أحد الأساتذة المتخصصين بالمادة لصياغة الكتاب من جديد حرصاً على وحدته أسلوباً ومنهجاً)[١٩].

أخلص مما سبق إلى أن الفريق الذي ناصر الترجمة والتعريب طوَّر أدواته اللغوية فجعلها أكثر مرونة ودقة، كما طوَّر مصطلحي (الترجمة) و(التعريب) فنقل الأول إلى حقل العلوم الحديثة، وجعل الثاني شاملاً الحياة العربية كلها. ويشير العدد الكبير من المصطلحات والكتب المنقولة بوساطة الترجمة والتعريب إلى أن اللغة العربية قادرة على النهوض بهذه المهمة اللغوية دون أن يكون في بنيتها شيء يعوق نقل المعرفة العلمية.

بيد أن الإشكال المعرفي ما زال قائماً. وقد أدرك الفريق الذي ناصر التعريب هذا الأمر إدراكاً سليماً. فالمعارف والتقنيات الأجنبية تتجدّد باستمرار، ولن يكون في مقدور حركة الترجمة والتعريب العربية مواكبتها؛ لأن ميزة الحركة العلمية الأجنبية الحديثة كامنة في أنها تجاوز ذاتها باستمرار، في حين تضطر الأمة العربية إلى انتظار الخلق والابتداع لتبدأ حركة الاتِّباع. وهذا المسوِّغ الموضوعي لاستمرار الإشكال المعرفي حيّاً لا علاقة له بقدرة اللغة العربية على نقل المعرفة. ولهذا السبب وجد الفريق الذي ناصر التعريب والترجمة نفسه مضطراً إلى وضع استراتيجية جديدة لحلِّ الإشكال المعرفي، لا تخرج في إطارها العامّ عن الفهم السليم للتنمية العربية الشاملة، وفي مفهومها عن المعنى الواسع للتعريب، وفي تفصيلاتها عن الانتقال من وضع المصطلحات إلى توحيدها، ومن التوحيد إلى القرار السياسي الذي يضمن التنفيذ، وما إلى ذلك من أمور سأسعى إلى توضيحها في خواتيم الحديث وفي أثناء مناقشة الإشكالين التاريخي واللغوي.

٣ - ٢: الإشكال التّاريخيّ

خاضت الأمة العربية في العصر الوسيط تجربة الاتصال بالثقافات السائدة آنذاك بوساطة الترجمة والتعريب، وتكلّلت تجربتها بالنجاح في نقل الثقافات اليونانيّة والرّومانيّة والفارسيّة والسّريانيّة والهنديّة وغيرها[٢٠] إلى اللغة العربية أوّل الأمر، وفي دراستها وتمثّلها والإضافة إليها بعد التفاعل مع الثقافة العربية الإسلامية والانطلاق من طبيعتها وروحها العلمية. والنتيجة التي لم يشكّ فيها إلا الغلاة المتعصِّبون هي أن الحضارة العربية الإسلامية التي ازدهرت آنذاك طوّرت ما نقلته من الثقافات الأجنبية، وأضافت إليها معارف إنسانية وعلمية نظرية وتطبيقية كثيرة. كما أن الحضارة الأوربية الحديثة انطلقت من تمثُّل ما قدّمته الحضارة العربية الإسلامية، ثم راحت تُضيف وتُطوّر وتخترع دون أن تسمح لعجلاتها بالتوقُّف عن الدوران.

ولعل صدمة المعاصرة دفعت الباحثين الراغبين في أن تحتلّ الأمة العربية موقعها من الحضارة العالميّة إلى الاستشهاد دائماً بالتجربة التاريخية. بيد أن موقفهم منها لم يكن واحداً. فقد أنكرها المعادون لحركة الترجمة والتعريب وعدُّوها حضارة لفظية غير مادية[٢١] تنفع الشعراء والخطباء والمنشئين، لكنّها تعوق التقدُّم المبني على المنهجية العلمية. كما أن العصر الحديث جاوز الإضافات البسيطة التي قدّمتها في الحقل العلمي، وراح بعد ذلك يجاوز ذاته ويُطوِّر أدواته، فيبتدع كلَّ يوم عشرات المصطلحات والنظريات والتقنيات الحديثة، ويجعل حياة الكتاب العلمي الدقيق لا تجاوز أصابع اليد الواحدة عدّاً، ويفرض على مؤلِّفه تعديله وإضافة النظريات الجديدة إليه إذا رغب في إعادة طبعه. وليس غريباً أن يقود هذا التفكير في التجربة التاريخية العربية إلى الإيمان بالفجوة الحضارية بين الغرب والشرق، وإلى نبذ التجربة ذاتها لأنها لا تساعد العرب على التقدُّم العلمي في الحاضر.

على أن المؤمنين بالتراث العربي يعتزّون بتجربة العرب في الاتصال بالثقافات الأخرى بوساطة الترجمة والتعريب، ولا تعوزهم الحجّة على إمكانية الإفادة منها في النهضة المعاصرة عموماً، وفي حقل الترجمة والتعريب خصوصاً. والواضح أنهم أفادوا منها، فوضعوا قواعد محدَّدة لنقل الألفاظ من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية، ثم راحوا يُطبِّقونها أملاً في اللّحاق بركب الحضارة العالمية. وقد أنتجوا بوساطة ذلك آلاف التسميات والمصطلحات وعشرات المعجمات، كما ترجموا البحوث والدراسات والكتب، وحقّقوا جانباً من التراث العلمي العربي ودرسوا تاريخه وأعلامه. ولا أشكُّ في أن هذا الاتجاه الذي تبنّته المجامع اللغوية العربية وجامعة الدول

العربية حقٌّ وصدق، لكنّ تأثيره في الأمة العربية لا يداني تأثير الاتجاه السابق العازف عن هذه التجربة فيها. وهذا، في رأيي، ينمُّ على أن التجربة التاريخية نفسها لم تزل إشكالاً بالنسبة إلى الأمة العربية. وليس هذا بغريب، فالإشكال التاريخي جزء من الإشكاليّة المركزيّة في الفكر العربي الحديث، أقصد: إشكاليّة الأصالة والمعاصرة.

مهما يكن الأمر فإنني أعتقد بأن الإشكال التاريخيَّ نابع من أن التجربة التاريخية لم تُدرَس جيداً، وأن الاعتزاز بها حجب عن الأمة العربية فرص الإفادة منها. وأستطيع القول، في حدود رأيي الخاص، إن أنصار التجربة التاريخية انطلقوا في الغالب الأعمّ من النتيجة وهي نجاح التجربة، وغفلوا عن الأسباب التي قادت إلى هذا النجاح، وكأنَّ النجاح الذي سوَّغ جانباً من اعتزازهم بتراثهم كافٍ للتباهي العلمي بالتجربة التاريخية. والظن أن أصحاب الرؤية العلمية منهم كانوا دائماً يشعرون بضرورة دراسة هذه التجربة التاريخية دراسة متكاملة. ذلك أن الحضارات التي اتصل العرب بها في العصر الوسيط كانت ساكنة مستقرّة ولم تكن حيّة نامية. (فاقليدس ظل إماماً في الهندسة من القرن الثالث قبل الميلاد إلى القرن التاسع عشر الميلادي، والطبّ ظلَّ قائماً في العصور القديمة والقرون الوسطى على أساس ما دوَّن بقراط وجالينوس)(٢٢). ومن ثَمَّ كانت حركة الترجمة والتعريب تواجه إنتاجاً ثقافياً (ينتمي إلى حضارة كانت قد توقّفت عن العطاء في الوقت الذي اهتدت فيه الثقافة العربية إليها. ويتمثَّل ذلك بوجه خاص في تلك المؤلفات اليونانية التي كانت تنتمي إلى الفترة الواقعة بين القرن الرابع قبل الميلاد والقرن الأول أو الثاني بعده، أعني: أن أقرب هذه المؤلفات عهداً كان قد مضى عليه حوالي خمسة قرون عندما بدأ العرب في نقله، على حين أن معظمها كان يفصله عن عصر الترجمة العربي حوالي ألف عام)(٢٣). وهذا أمر مخالف لما نشهده اليوم. إذ إن حركة الترجمة والتعريب في العصر الحديث تواجه حضارة يتطور العلم فيها (بسرعة مذهلة، وتتجدّد وسائله وسبل عرضه وتوصيله للناس، فما من كتاب علمي يصمد لرياح التطور أكثر من خمس سنوات، بُعَيْدها أو قُبَيْلها يُطرَح على الرَّفِّ إنْ لم يبادر المؤلِّف إلى تجديده على نحو يتفق مع ما استجدَّ من معلومات وخبرات ومفاهيم وأذواق)(٢٤). فهل تستطيع حركة الترجمة والتعريب مواكبة الإنتاج الثقافي لحضارة اليوم المتجدِّدة الوثَّابة التي لا تعرف السكون والاستقرار؟. هذا السؤال يُذكِّرنا بجذر الإشكال المعرفي. وعلى الرغم من الآراء التي قُدِّمت في أثناء الإجابة عنه فإن الذي يهمنا هو أن المقارنة بين نجاح حركة الترجمة والتعريب في العصر الوسيط ونجاحها في العصر الحديث تظلم الحركتين معاً؛ لأن وجه الشَّبه بينهما لا يكمن في النجاح، بل يكمن في القواعد المتَّبعة في الترجمة والتعريب. فالقواعد القديمة ما زالت صالحة، وقد استعملها العرب المعاصرون وطوّروها وتوسّعوا في استخدامها. وهذه القواعد تتعلّق بقدرة اللغة العربية على الاتصال بالثقافات الأجنبية بوساطة الترجمة والتعريب، في حين يتعلّق النجاح بأسباب وعوامل أخرى غير لغوية.

هناك سبب آخر للنجاح، هو أن الدولة العربية الإسلامية آنذاك كانت فتيَّة تملؤها الحماسة، وتدبُّ بين أعطافها القوّة، في حين كان الضعف مستشرياً في الأمم الأجنبيّة. وهذه الفتوة التي جعلت العلماء يتبعون الجيوش العربية المنتصرة إلى بقاع الأرض المفتوحة ليحصلوا على كنوز العلم ويترجموها إلى اللغة العربية(٢٥)، تعني أن حركة التعريب القديمة حدثتْ (في إطار تفوُّق عربي شامل، كانت فيه الشعوب التي نقلنا ثقافتها قد

تدهورت، ولم يكن واحد منها نِدّاً للأمة العربية التي كانت صاحبة الكلمة العليا في تلك المرحلة من تاريخها. ولا جدال في أن حركة التعريب التي تتمُّ في ظلّ السيادة والتفوُّق تختلف كلَّ الاختلاف عن تلك التي تتمّ في ظروف التراجع والانهزام، وهي الظروف التي تميز موقفنا الراهن إزاء الحضارة الغربيّة)[٢٦]. وهذا يعني، مرة ثانية، أن نجاح حركة الترجمة والتعريب في العصر الوسيط لا يتعلّق بقدرة اللغة العربية، بل يتعلّق بالقوّة التي كانت الدولة العربية الإسلامية تملكها آنذاك.

أستطيع إضافة سبب ثالث، هو اهتمام الخلفاء والأمراء بحركة الترجمة والتعريب، واحترامهم العلم والعلماء. فقد نشأتْ حركة الترجمة أيام الأمويين بتشجيع من خالد بن يزيد بن معاوية وحرصه على الكيمياء (وكانوا يسمّونها: الصَّنعة) والنجوم[٢٧]. ثم نمت في العصر العبَّاسيّ برعاية أبي جعفر المنصور وهارون الرشيد والمأمون وغيرهم. وتُجْمِع الروايات على أن اهتمام الخلفاء والأمراء والحُكَّام بالعلم لم يكن عارضاً. فقد قيل إن (الرشيد، قبل أن يُنشِىء بيت الحكمة، قد جلب الكثير من المؤلّفات اليونانيّة من بلاد الرُّوم. ففي الحملة التي استولى فيها على مدينتي عموريّة وأنقرة أمر الرشيد عُمَّاله هناك بالمحافظة على ما فيهما من مكتبات، ثم لم يلبث أن انتدب بعد ذلك طائفة من العلماء الذين يعرفون اليونانية والآراميّة والسّريانيّة للقيام بفحص ما تحويه تلك المكتبات من مؤلّفات تتحدَّث عن الطِّبّ والفلك والرّياضيّات والحكمة والفلسفة وغيرها. وقد اختار أولئك العلماء النَّفيس النّادر من تلك المؤلّفات وعادوا به إلى بغداد، فأودعها الرشيد بيت الحكمة، وأوكل أمر العناية بها إلى الطبيب يوحنّا بن ماسويه الذي أصبح رئيساً لبيت الحكمة ذاته فيما بعد)[٢٨]. كما قيل إن المأمون اشترط للصُّلح مع ملك بيزنطة الحصول على إحدى مكتبات القسطنطينيّة. وبعد تنفيذ الشَّرْط وجد في المكتبة كتاب بطليموس في الرِّياضة السَّماويّة، وهو الكتاب الذي عُرِف بالمجسطي، فأمر بترجمته[٢٩]. وذُكِر عن المعتضد أنه رفض الاتّكاء على كتف ثابت بن قُرَّة في أثناء نزهة لهما احتراماً له، مجيباً عن سؤاله بالقول: (العلماء يَعْلُون ولا يُعْلَون)[٣٠]. وهكذا (فتح الخلفاء والأمراء قصورهم للعلماء، وخصُّوهم بعطفهم، وشملوهم بالرعاية)[٣١]، وقدَّموا لهم المال الذي يكفيهم مؤونة الحياة وذُلَّ الطَّلَب، حتى إن المأمون كان يدفع لحنين بن إسحق زِنة ما يترجمه ذهباً، وكان الوزير ابن الزَّيّات يدفع للنَّقَلَة والنُّسَّاخ ألفي دينار في الشهر. وعلى الرغم من ذلك فإن الترجمات بقيت عملاً فردياً إلى أن أسس هارون الرشيد بيت الحكمة[٣٢] الذي عدَّه الباحثون أوّل مركز حكومي للبحث العلمي وتنظيم الترجمة ورعايتها، حتى إن الخلفاء آنذاك عدُّوا القَيِّم عليه في رتبة الوزير. وإذا ترجمنا اهتمام الخلفاء إلى تعبير معاصر قلنا إنه يعني اهتمام السلطات الحاكمة، صاحبة القرار السياسي في الوطن العربي، بقضية الترجمة والتعريب. ولاحظنا أن نجاح حركة الترجمة عائد، في جانب منه، إلى القرار السياسي الذي وفَّر الرعاية الماديّة والمعنوية، وشجَّع العلماء على الترجمة والتعريب مهما تكن جنسياتهم وانتماءاتهم العقديّة والفكرية[٣٣].

ويمكنني القول إن حركة الترجمة والتعريب في العصر الحديث تفتقر إلى هذا القرار السياسي في شؤونها كلّها، وخصوصاً توحيد المصطلحات وتعريب التعليم الجامعي. وقد نصَّ عبد الكريم خليفة مراراً في كتابه (اللغة العربية والتعريب في العصر الحديث) على أهمية القرار السياسي في النهضة العلمية العربية الأصيلة[٣٤].

وسَرَد أحمد سعيدان حادثة ذات دلالة على الأثر الإيجابي، هي أن ناصر الدين الأسد رئيس الجامعة الأردنية طلب من عميد كلّية العلوم (الإسراع بتعريب التعليم في كلّيته. وسُئل الرئيس: هل أقرَّ ذلك مجلس العمداء؟ فقال: ومالكم وله؟. ولما عرف أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم أن رئيس الجامعة يساند التعريب ويلحّ بطلبه ارتفعت أصوات الدّاعين له، وخفتت أصوات المعارضين)[٣٥].

هناك سبب رابع ساعد على نجاح حركة الترجمة والتعريب في العصر الوسيط، هو وحدة العالم الإسلاميّ. إذ لم تكن هناك حدود وسدود تُقيِّد العلماء وتمنعهم من الرّحلة في سبيل العلم. وما أكثر الروايات التي حدَّثتنا عن الجهد الذي بذله العلماء والأدباء في البحث والتّقصّي عن المعارف الإنسانية والعلمية. فقد وُلِد الحسن بن الهيثم في البصرة ومات في مصر، لكنّ الأمر المهم هو أنه لم تقف في طريقه وطريق أمثاله (عقبات الحدود والقيود والأهواء كما نلمس في أيامنا. فمع أن عالمنا العربي[٣٦] يعجّ بالجامعات، ولديه اتحاد للجامعات العربية، إلا أن كلّ ما يطلقه هذا الاتحاد أو العلماء المنضوون تحت رايات الجامعات من شعارات عن التعاون وتبادل المعرفة والخبرات، كلّ ذلك لا يعدو أن يكون أخيلة وتمنيات. فالواحد من هؤلاء العلماء لا يملك أن يذهب إلى جامعة بلد مجاور إلا إذا فُحِص ومُحِّص في دورانه بين مختلف الدوائر وعلى أبواب السفارات والقنصليات، وإلى أن تُبرّأ ساحته، ويثبت نقاء سريرته، يكون قد ودّع ما شاقه من العلم ونوره، وقنع بغنم الإياب)[٣٧].

تلك أربعة أسباب خارجية أسهمت إسهاماً كبيراً في خلق المناخ المواتي لنجاح حركة الترجمة والتعريب في العصر الوسيط. وقد آثرتُ الإشارة إلى ما يقابلها في العصر الحديث لتتضح المفارقة بين العصرين. غير أنني مؤمن بأن نجاح حركة الترجمة والتعريب في العصر الوسيط ترجع إلى عوامل موضوعية أخرى لا بدَّ من الإشارة السريعة إليها ليكتمل الإطار العامّ للتجربة التاريخية. أوّل هذه العوامل حرّيّةُ الرأي، وثانيها سيادةُ الروح العلمية المنهجية، وثالثها السُموُّ الأخلاقيّ. وهذه العوامل ترجمة للبنية الدينية التي كانت تحضُّ على العلم واحترام العلماء والصدق والأمانة والسعي إلى إفادة المسلمين. وعلى الرغم من أن حرية الرأي انتُهِكتْ أحياناً، وذاق العلماء والأدباء طعم السجون والسياط، فإن هذه الأمور لم تحجب القاعدة السائدة آنذاك، وهي أن الأديب والعَالِم حُرَّان في المكان الذي يختارانه لإقامتهما وفي رفضهما بيع آرائهما ونتائج أعمالهما؛ لأنهما يعملان لما فيه خير الناس دون ضغينة أو حسد أو تكالب على الجاه والثروة. وحين شرع العلماء المسلمون يعملون وضعوا نصب أعينهم الروح العلمية المنهجية، فأخلصوا للتجربة والمعاينة والبحث والتدقيق. بل إنهم جعلوا التجريب دستورهم، فمن لا يُجري التجارب، حسب نصيحة جابر بن حيَّان لتلاميذه، لا يصل إلى أدنى مراتب الإتقان. وقد امتاز العلماء المسلمون من غيرهم بهذه الروح العلمية التي لا تركن إلى السهل الميسور، ولا ترضى بالقليل القريب، بل ترنو إلى الرياضة الذهنية والفائدة العمليّة التي تدعمها التجربة ويؤيدها العقل. قال الجاحظ في كتاب الحيوان: (لَعَمْري إن العيون لتخطىء، وإن الحواس لتكذب، وما الحكم القاطع إلا للذهن، وما الاستبانة الصحيحة إلا للعقل، فلا تذهب إلى ما تُريك العين، واذهب إلى ما يريك العقل، فللأمور حُكْمان: ظاهر للحواس وباطن للعقول، والعقل هو الحجّة). وهذا كلّه يؤكِّد شيئاً مهمّاً هو أن الدولة العربية الإسلامية بَنَتِ الحضارة

استناداً إلى شيئين: التربية العلمية وما نجم عنها من سلوك علمي لدى العلماء المسلمين، والرعاية والتشجيع والعون المادي للحركة العلمية، فهل ننظر إلى التجربة التاريخية من خلال هذين الشيئين، ونسعى إلى الإفادة منهما في العصر الحديث؟. مهما تكن إجابتنا العربية فإن الملاحظة التي لا تُخطئها عين الباحث هي أن التجربة التاريخية لا تتعلّق بقدرة اللغة العربية على النجاح في معركة الترجمة والتعريب، بل تتعلّق بأسباب خارجية وأخرى موضوعيّة أسهمت في بناء الحضارة العربية الإسلامية. وعلى الرغم من أن العلماء المسلمين مارسوا الترجمة والتعريب فإنهم عدُّوا هذه الممارسة شيئاً بديهياً في عمليّة المثاقفة، فراحوا يترجمون ويُعرِّبون دون افتعال المشكلات والصعوبات، ودون أيِّ محاولة للشعور بالنقص اللغوي.

٣ ـ ٣: الإشكال اللّغويُّ

نبع الإشكال اللّغويّ من الإيمان بأمرين يخصّان اللغة العربية الفصيحة في العصر الحديث، هما عدم قدرتها على وضع تسميات ومصطلحات مناسبة للعلوم والتقنيات الحديثة الوافدة من اللّغات الأجنبيّة، وعدم صلاحيتها لتدريس العلوم في المعاهد العليا والجامعات. وقد أسهمت حركة الترجمة والتعريب في تقديم الحلّ اللغوي لهذا الإشكال، وسعت إلى توضيح جوهره السياسي. وسأقصر حديثي هنا على قضية وضع المصطلحات لاتصالها بهذا الإشكال اتصالاً مباشراً.

المصطلح لفظ اصطُلِح (أو: اتُّفِق) على أدائه مفهوماً محدَّداً. ولا مُشاحّة في الاصطلاح كما قالت العرب؛ أي: لا مجادلة فيما تعارفوا عليه. وبتعبير آخر: ما دام هناك اتفاق حول أداء اللفظ مفهوماً محدَّداً فلا سبيل إلى السؤال الآتي حول هذا اللفظ: هل هو دقيق في دلالته على المفهوم أو غير دقيق؟. لأن الذهن سينصرف إلى المفهوم المتَّفَق عليه ولن ينصرف إلى غيره، تبعاً لكون (دقة الدلالة لا تأتي إلا بعد التواضع والاصطلاح على المعنى. كما أن المصطلح لا يبدو صعباً أو غريباً إذا شاع استعماله وتداولته الألسنة)[٣٨]. وقد ساد هذا الأمر في المنهجيّة الخاصة بوضع المصطلحات في اللغة العربية على الرغم من الاتجاه القائل بضرورة التطابق بين المصطلح ومدلوله. ومسوّغ السيادة كامن في أن التطابق يجعل من اللفظ (تسمية) ويُبعده عن أن يكون مصطلحاً. وقد روعي ذلك في اللغات الأجنبية[٣٩]. إذ فرَّق علم المصطلحات (المصطلحيّة) بين الكلمة اللغوية (التسمية) والمصطلح. فالكلمة رمز لغوي يعطي لمحتوياته العديد من المعاني دون حدود واضحة، مع انتقال تدريجي أحياناً من معنى إلى آخر. وتختلف ألوان هذه المعاني أحياناً باختلاف السياق الذي ترد فيه الكلمة. فالكلمة في اللغة ذات علاقة كبيرة بالسياق. أما المصطلح فهو رمز لغوي مخصّص لتصوُّر محدَّد أو لأكثر من تصوُّر واحد أحياناً. والتصوُّر هو معنى المصطلح، وهو موجود قبل وجود المصطلح، ويرتبط وجوده بمنظومة التصورات التي ينتمي إليها ولا يرتبط بسياق الكلام، لأنه يحافظ على المعنى رغم اختلاف السياق)[٤٠].

وقبل أن أشير إلى المنهجيّة التي اتَّبعتها المجامع اللغوية العربية أودُّ القول إن التفجُّر المعرفيّ في العصر الحديث قاد إلى نشوء (علم المصطلحات)، وهو علم يبحث في العلاقة بين المفهومات العلمية والمصطلحات اللغوية التي تُعبِّر عنها[٤١]. ويجري الحديث ضمن هذا العلم عن (وَضْع المصطلحات) بمعنى (الفعاليات

المتصلة بجمع المصطلحات وإعدادها وتحليلها وتنسيقها ومعرفة مرادفاتها وتعريفاتها باللغة ذاتها أو نظائرها بلغة أخرى. وكذلك جَمْع المفاهيم الخاصة بحقل معيّن من حقول المعرفة، ودراسة العلاقة بين هذه المفاهيم، ثم وَصْف الاستعمال الموجود فعلاً للتعبير عن المفهوم بمصطلح ما، أو تخصيص مصطلح معيَّن للمفهوم الواحد)[٤٢]. ولا أشكُّ في أن الرغبة في مواكبة العصر هي التي دفعت الباحثين العرب والمجامع اللغوية والمؤسسات الوطنية والقومية إلى وَضْع المصطلحات العلمية؛ لأن المصطلح (أداة البحث ولغة التفاهم بين العلماء، وجزء مهم من المنهج العلمي)[٤٣]. وليس من المفيد هنا تتبُّع المراحل التي قطعتها حركة وضع المصطلحات العلمية العربية طوال القرن العشرين؛ لأن هذه الحركة آلتْ إلى الاستقرار واتِّباع منهج متكامل لوضع المصطلحات العلمية وتعريفاتها، أقرَّه مجمع اللغة العربية بالقاهرة في دورته الخامسة والأربعين (عام ١٩٧٩)[٤٤]. وهذا نصُّ التوصيات الخاصّة به:

١. الأخذ ما أمكن بوضع مصطلح عربي لمقابله الانكليزي والفرنسي، مع الاسترشاد بالأصل اللاتيني أو الإغريقي إنْ وُجِد، ومراعاة أن يتفق المصطلح العربي مع المدلول العلمي للمصطلح الأجنبي، دون تقيُّد بالدلالة اللفظية مثل (غرفة كاتمة) وليس (غرفة ميتة) في مقابل Dead Room .
٢. إيثار الألفاظ غير الشائعة لأداء مصطلحات علمية ذات دلالة محدَّدة دقيقة. مثال ذلك: (كمّ) بدلاً من (كمّيّة) في مقابل Quantum. على أن نتجنَّب الألفاظ الغريبة والمبتذلة والثقيلة على النطق أو السمع، أو التي لا يسهل الاشتقاق منها. مثال ذلك: (الرياضيات) بدلاً من (ماتيماتيقا) في مقابل Mathematics.
٣. التعريب عند الحاجة، وبخاصة عندما ينصبّ المصطلح الأجنبي على اسم علم، أو يكون من أصل يونانيّ أو لاتينيّ شاع استعماله دولياً، ويحتفظ بصورته الأجنبية مع الملاءمة بينه وبين الصيغ العربية. مثال ذلك: فيزيقا Physics، بيولوجيا Biology.
٤. اعتبار المصطلح المعرَّب من اللغة العربية، وإخضاعه لقواعدها، وإجازة الاشتقاق والنحت منه، واستخدام أدوات البدء والإلحاق، على أن يُقاس كلُّ ذلك على اللسان العربي. مثال ذلك لفظ (أَيُون) مقابل Ion الذي اشتق منه الفعل (أَيَّنَ)، فيقال: (تَأَيَّنَ).
٥. الأخذ بما درج المختصون على استعماله من مصطلحات ودلالات علمية خاصة بهم أو قاصرة عليهم، معرَّبة كانت أم مترجمة. مثال ذلك: ترانزستور Transistor. اللهمَّ إلا أن يتبيّن خطأ الاستعمال الشائع، فيستبدل به استعمال صحيح، مثل: (حاسب الكتروني) لا (عقل الكتروني) **Computer**.
٦. إفراد المصطلح الواحد بلفظ واحد ما أمكن، وهذا يساعد على تسهيل الاشتقاق والنسبة والإضافة والتثنية والجمع.
٧. توحيد المصطلحات المشتركة (عربيّةً كانت أم معرَّبة) ذات المعنى الواحد بين فروع العلم المختلفة. فإنْ كان المصطلح أصيلاً في أحد فروع العلم الأساسية التزمت به الفروع الأخرى. أما إذا كان مشتركاً بين علوم مختلفة فينبغي أن يتمّ عليه اتفاق وإجماع من المتخصصين في هذه العلوم. مثال ذلك أسماء العناصر.

٨. عند وجود ألفاظ مترادفة أو متقاربة في مدلولها، ينبغي تحديد الدلالة العلمية الدقيقة لكل واحد منها، وانتقاء اللفظ العلمي الذي يقابلها. مثال ذلك: مقاومة Resistance.

٩. ضرورة تعريف المصطلح. ولا شكَّ في أن المصطلحات يُفسِّر بعضُها بعضاً.

١٠. يُكْتَب اسم العالِم الأجنبي بالصورة التي يُنطَق بها في لغته، مع الإشارة إلى جنسيّته وتخصُّصه، ويُضاف إليه الاسم مكتوباً بالحروف اللاتينية.

١١. البدء بالمصطلحات الأشهر والأكثر تداولاً، ثم تأتي مرحلة تالية للمصطلحات الأقل شهرة وتداولاً، وذلك ييسِّر إخراجها في معاجم موجزة أو وسيطة أو كبيرة.

١٢. في أثناء طبع المعاجم تُكتَب المصطلحات الأجنبية مبدوءة بحروف صغيرة ما لم تكن أعلاماً، ويُكتَب المصطلح العربي المقابل غير معرَّف بالألف واللام، لتيسير الكشف عنه في المعجم.

وعلى الرغم من أن هذه التوصيات ليست جامعة مانعة، فإنها وضعت حدّاً مقبولاً للقواعد الواجب اتباعها في وضع المصطلحات العلمية العربية، وعبَّرت عن ضرورة توحيد العمل في هذا الحقل المهمّ، فضلاً عن أن معالمها المنهجية وقواعدها وأساليبها اتصفت بالوضوح[٤٥] في الغالب الأعمّ. وليس هناك شكٌّ في أن التعريب لم يحظ بالاهتمام الكافي، إذ نصّت التوصية الثالثة على (التعريب عند الحاجة)، دون أن تُوضِّح المراد من (الحاجة). والظن أن الحاجة نفسها قادت بعد ذلك إلى رفع القيد عن التعريب، وسمحت لواضعي المصطلحات باللجوء إليه أنّى شاؤوا. والحقّ أنه كانت للتعريب في دورات سابقة لمجمع اللغة العربية بالقاهرة قرارات استقرّ عليها الباحثون العرب، منها:

- يُجيز المجمع استعمال الألفاظ الأعجمية – عند الضرورة – على طريقة العرب في تعريبهم[٤٦] (الدورة الأولى).
- تفضيل اللفظ العربي على المعرَّب القديم، إلا إذا اشتهر المعرَّب (الدورة الأولى).
- يُنطَق بالاسم المعرَّب على الصورة التي نطقت بها العرب (الدورة الأولى).
- تُعاد الكلمات العربية الأصل المحرَّفة إلى أصلها العربي (الدورة الثانية والعشرون).

كما كانت هناك قرارات تخصُّ الترجمة، منها:

- تفضيل الكلمة على الكلمتين فأكثر عند وضع المصطلحات إذا أمكن ذلك، وإذا لم يمكن تُفضَّل الترجمة الحرفيّة (الدورة الأولى).
- تُلتَزم صيغة واحدة تجري عليها كلمات الجنس الواحد، فما يُراد به الكشف وضعنا له صيغة (مِفْعَال)، وما يُراد به القياس وضعنا له صيغة (مِفْعل)، وما يُراد به الاسم وضعنا له صيغة (مِفْعلة) (الدورة الخامسة).
- في ترجمة الصدر: **UV** أو **A** الذي يدل على معنى النفي، تقرَّر وضع (لا) النافية مركَّبة مع الكلمة المطلوبة (الدورة الثامنة)[٤٧].

مهما يكن الأمر فإن الحاجة إلى مواكبة العصر ما زالت تقود اللغويين والباحثين إلى المرونة في تطبيق القواعد المتَّفَق عليها[٤٨]، وإلى الاهتمام بجوانب جديدة لم تلتفت القواعد إليها[٤٩]، كالجانب الخاصّ بالرموز العلمية. فهذه الرموز، وهي حروف مشتقَّة أو مستمدَّة من اللغات الأجنبية مباشرة، أو أشكال اتّفق العلماء عليها، تُستَعمل في الرياضيات والفيزياء والكيمياء خصوصاً، وفي الكتب العلمية عموماً. وقد دعت الحاجة إلى تعريبها، فعُقِدَت عام ١٩٨٣ ندوة في عمَّان لوضع القواعد الأساسية الواجب اتباعها[٥٠]، ثم وضع مجمع اللغة العربية الأردني عام ١٩٨٥ مشروعاً لهذا التعريب عرضه على اتحاد المجامع اللغوية العربية في الندوة الثانية التي عُقِدت في عمَّان عام ١٩٨٧. وعلى الرغم من هذه المرونة فإن مشكلة مواكبة العصر ما زالت ملحّة. بل إنها غدت إشكاليّة؛ لأن التقنيات والنظريات تطوّرت في اللغات الأجنبية تطوراً مذهلاً، وأصبحت تطرح كلَّ يوم عشرات المصطلحات الجديدة، فماذا تفعل الأمة العربية؟. سأجيب عن هذا السؤال في خواتيم الحديث عن قضية الترجمة والتعريب، وأودُّ القول هنا إن التطور السريع في العلوم والتقنيات لا علاقة له بقدرة اللغة العربية على وضع المصطلحات. فقد أثبتت اللغة العربية قدرتها ومرونتها، وقدَّمت للحياة العلمية آلاف المصطلحات. ويكفي تتبُّع المؤتمرات السنوية لمجمع اللغة العربية بالقاهرة لمعرفة العدد الكبير من المصطلحات التي نُوقشت فأُقرّت أو عُدِّلت أو أُعيدت للدراسة. وسأذكر هنا ما عُرض على المجمع في عامي ١٩٧١ و ١٩٨٤ لنلمس النموّ العددي للمصطلحات:

- في عام ١٩٧١ (الدورة السابعة والثلاثون): ألفاظ الحضارة ٩١، التربية وعلم النفس ١٩٨، الطب ٢٥١، الصيدلة ١٧١، العمارة الإسلامية ٦٨، العمارة الإفريقية والرومانية ٥٥، التاريخ الحديث ٧٠، اللغة ٥٨، علم الحيوان ١٩٣، علم النبات ٧١ (المجموع: ١٢٢٦).
- في عام ١٩٨٤ (الدورة الخمسون): الفيزياء ٦٢٦، الطب ٦٣١، ألفاظ الحضارة ٥٤، الكيمياء ٣٤٤، التاريخ ٦٨، التربية وعلم النفس ١٤٩، التكاليف ٨٤ (المجموع: ١٩٥٦).

ويمكن تعزيز النمو العددي للمصطلحات الموضوعة إذا تذكّرنا أن مجمع اللغة العربية بالقاهرة أقرَّ وحده، في مؤتمراته السنوية[٥١] بين ١٩٧١ و ١٩٨٤، عشرين ألف مصطلح، وإن المجامع والاتحادات والتنظيمات والجهود الفردية في الدول العربية قدَّمت في الوقت نفسه عشرات الآلاف من المصطلحات العلمية. بيد أن النمو العددي للمصطلحات الموضوعة ذو وجهين إيجابي وسلبي. أما الوجه الإيجابي فهو الدليل المادي على أن اللغة العربية الفصيحة لا تُعوزها القدرة على وضع المصطلحات العلمية. أي أن اتهام هذه اللغة بالقصور عن الوفاء بحاجات البحث العلمي والتقنيات الحديثة باطل لا أساس له من الصحة، وأن الإشكال اللغوي لا يتعلّق بالجانب اللغوي من قضية وضع المصطلحات. وأما الوجه السلبي فيتجلّى في تعدُّد المصطلحات الموضوعة للمفهوم الواحد وتباينها بين الدول العربية، فضلاً عن تعدُّد مصادرها الثقافية[٥٢]. كما يتجلّى في النمو السريع للمصطلحات في اللغات الأجنبية[٥٣] وعجز حركة وضع المصطلحات في اللغة العربية عن مواكبتها. وإنني أعتقد أن الإشكال اللغوي يرجع إلى هذا الوجه السلبي، وهو وجه غير لغوي وليست له علاقة بالقضية الفنية الخاصة بصوغ المصطلحات العلمية الموضوعة. إنه تجلٍّ من تجليات التجزئة العربية، وأمر بديهي في مرحلة

التنمية، ودليل على أن السلطات العربية صاحبة القرار السياسي لا تُجسِّد الوحدة التي تتغنّى بها في وسائل إعلامها.

وما من شكٍّ في أن الإحساس العربي بالأخطار الناجمة عن هذا الوجه السلبي كان مبكِّراً. إذ شعرت الدول العربية بالخلل الذي أصاب البحث العلمي العربي نتيجة تعدُّد المصطلحات وتباينها. وكانت المغرب أكثر هذه الدول إحساساً بالخطر، فأنشأت عام ١٩٦٠ (معهد الدراسات والأبحاث للتعريب)، وعام ١٩٦٢ (مكتب تنسيق التعريب) الذي انضمَّ إلى جامعة الدول العربية[٥٤] وأصبح اسمه (المكتب الدائم لتنسيق التعريب في الوطن العربي). ويدلُّ اسم هذا المكتب على الغاية من إنشائه، فهو يهدف إلى توحيد المصطلحات العربية حفاظاً على وحدة لغة العلوم والتقنيات الحديثة، وتلقّي ما تنتهي إليه بحوث العلماء والمجامع اللغوية، وتتبُّع نشاط الكُتَّاب والأدباء والمترجمين لتنسيقه ومقارنته وتصنيفه واستخراج ما يتصل بأغراض التعريب منه بغية عرضه على مؤتمرات التعريب، ومتابعة حركة التعريب خارج حدود الوطن العربي للتنبيه على ما يراه فيها من خطأ وتشجيع الصواب وتقديم المشورة، والعمل على استكمال المفهومات والمدركات الإنسانية المعاصرة بتتبُّع ما يستجدُّ في العالم الحديث لوضع أداة التعبير عنه بلغة عربية موحَّدة[٥٥]. وقد نجح المكتب في توحيد آلاف المصطلحات، وأضاف إليها عدداً كبيراً من مشروعات المعجمات، في كلٍّ منها المصطلح العربي ومقابله الانكليزي والفرنسي[٥٦]. كما جعل مجلة (اللسان العربي) ميداناً للبحوث والدراسات الخاصة بالتعريب وقضايا اللغة الرئيسة. وعلى الرغم من أن المجامع اللغوية العربية وضعت مشروعات للمصطلحات الاختصاصية فإنها لم تستعمل لفظة (المعجم) إلا نادراً، وآثرت استعمال لفظة (مصطلحات)[٥٧] انطلاقاً من أن المصطلحات الموضوعة يجب أن تكون نواة المعجم العلمي العربي بعد إقرارها وتوحيدها. كما آثرت ذِكْر المصطلح بالعربية ومقابله بالانكليزية أو الفرنسية، وعرَّفته بإيجاز، ثم رتَّبت المصطلحات ألفبائياً. فالمصطلح العربي، على سبيل التمثيل، هو حراشف، والمصطلح الانكليزي المقابل له هو: **Scales**، والتعريف هو: صفائح رقيقة تحيط بأجزاء بعض النباتات.

مهما يكن الأمر فالدلالات كلها تشير إلى أن حركة وضع المصطلحات العلمية ما تزال نشطة تنمُّ على أن اللغة العربية الفصيحة قادرة على أن تكون لغة العلوم والآداب والفنون، دون أن تضمّ بنيتها ما يعوقها عن ذلك. وإذا كانت الدلالات نفسها تنفي الاتهام بالقصور اللغوي عن الوفاء بالحاجات العلمية، فإنها في الوقت ذاته تشير إلى أن الأمة العربية جاوزت الحديث عن التعريب ومشكلاته إلى الحديث عن توحيد المصطلحات واستعمالها في التدريس والبحوث العلمية. أي أنها جاوزت القضية اللغوية الصرف إلى القضية اللغوية السياسية؛ لأن التوحيد من عمل المجامع اللغوية والمكتب الدائم لتنسيق التعريب، في حين يحتاج إصدار قرارات الاستعمال وتعريب التعليم الجامعي إلى قرار سياسي عربي موحَّد.

رابعاً:

أخلص من فحص الإشكالات الثلاثة إلى نتائج واقتراحات لغوية خاصة بحركة الترجمة والتعريب في العصر الحديث. لعلَّ أبرزها من الزاوية اللغوية الاطمئنان إلى أن اتهام اللغة العربية الفصيحة بالقصور عن

الوفاء بالحاجات العلمية العربية لا أساس له من الصحة. فهي قادرة على وضع المصطلحات وترجمة الكتب ونقل ما يستجدُّ في اللغات الأجنبية استناداً إلى خصائصها الذاتية من اشتقاق ومجاز ونحت وإبدال واقتراض وتضمين وقياس وقلب وترجمة وتعريب. وليس فيها ما يعوق الترجمة والتعريب، بل إنها عبَّرتْ عن مرونة ودقة واتساع في قبول المعرَّب والمترجَم سواء أكان لفظاً أم نصاً، وسمحت للغويين والاختصاصيين في العلوم المختلفة بالعمل في رحابها، وبدتْ طيِّعة لفهمهم علم الترجمة ومصطلح التعريب وانفتاحهم على العصر الحديث من خلاله. ونفيُ الاتِّهام بالقصور يعني أنه ليس هناك جانبٌ لغويٌّ اسمه عجز الفصيحة عن الوفاء بالحاجات العلمية العربية من خلال الترجمة والتعريب. ومن ثَمَّ فإن الاستمرار في طرح هذا الأمر ينمُّ على جهل بالفصيحة، أو رغبة في اختلاق مسوِّغ لغويّ للحرب النفسيّة العاملة على إقناع العرب بالتَّبعيّة للأمم المتقدِّمة.

هل نُغلق هذه القضية من قضايا اللغة العربية؟. إنني أدعو إلى ذلك؛ لأنها قضية مفتعلة. كما أدعو إلى إهمال أية محاولة لبعثها من جديد. ومسوّغ ذلك بسيط ومهمّ في آنٍ معاً، هو أن الاطمئنان العلميّ إلى قدرة اللغة العربية الفصيحة على نقل العلوم والتقنيات الحديثة يمدُّ الباحثين العرب بقدر كبير من الثقة بلغتهم، وهم يحتاجون إلى هذه الثقة ليتمكَّنوا من تجسيد المفهوم الحديث الواسع لمصطلح التعريب؛ أي جَعْل الفصيحة أداة التفكير والكتابة والاستعمال. كما تنفعهم الثقة بالفصيحة في محاولاتهم العلمية إقناع الفريق الذي يعادي التعريب بخطل اعتقاده وضرورة العدول عنه، فضلاً عن أن هذه الثقة ضرورية في مواجهة الحرب النفسيّة التي يشنُّها أعداء الأمة العربية، ويوفِّرون لها المال والجهد والوقت والأتباع.

بيد أن ذلك لا يعني الركون إلى الثقة بالفصيحة وإهمال العمل اللغوي. فالثقة شيء ضروري جداً، لكنّها تضعف إذا لم يواكبها عملٌ لغويٌّ لا تفتر له همّة، ولا تُقعده العوائق مهما تكن كبيرة. وقد انتهيتُ من فحص الإشكالات الثلاثة إلى أمور لغوية يمكن عدُّها نواة (الاستراتيجيّة) العربية في الحقل اللغوي. وهذه أبرزها بالنسبة إلى حركة الترجمة والتعريب:

١. اعتماد المفهوم الواسع للتعريب هدفاً رئيساً، وعدُّ الترجمة وسيلة من وسائل تحقيق هذا الهدف.
٢. اعتماد المجامع اللغوية العربية مرجعاً وحيداً لإقرار المصطلحات العربية في العلوم والفنون والآداب. واعتماد المكتب الدائم لتنسيق التعريب في الوطن العربي مسؤولاً وحيداً عن توحيدها.
٣. دعم المركز العربي للترجمة التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وعدّه المرجع المسؤول عن إقرار خطط الترجمة وتنظيمها في العلوم والفنون والآداب كافة.
٤. لا يُرفَع إلى اتحاد المجامع اللغوية العربية والمركز العربي للترجمة مصطلحٌ أو كتابٌ لم يوافق عليه الاختصاصيون واللغويون.
٥. استخراج المصطلحات التي استعملها المؤلِّفون والمترجمون العرب في العصر الوسيط، ووضعها موضع التداول.

ومما لا شكَّ فيه أن النقاط السابقة التي تنطلق من (الاستراتيجية) العربية في الحقل اللغوي تعبِّر عن أن النهضة العربية لا تتحقّق إلا بالوحدة. وقد قدَّم فحص الإشكالات الثلاثة دلالات على هذا الأمر مستمدّة من حركة الترجمة والتعريب. فالإشكال اللغوي دلَّ على أن الأمة العربية تحتاج في الوقت الحاضر إلى توحيد

المصطلحات العلمية بين الدول العربية منعاً للخلل في لغة البحث العلمي. وقد نهض المكتب الدائم لتنسيق التعريب بهذه المهمة بالنسبة إلى المصطلحات التي أقرّتها المجامع اللغوية العربية. ومهمة اللغويين تنتهي عند هذا الحدّ، لكنّ المصطلح الموحَّد لا شأن له إذا لم يتداوله المؤلِّفون في بحوثهم وكتبهم، أو لم يشع بين الاختصاصيين إذا كان خاصاً وبين الناس كافة إذا كان عاماً. وهذه مهمة السلطات الحاكمة في الدول العربية. إذ إنها مطالبة بإصدار قرار سياسي بالتعريب، وهذا القرار يضمّ بداهةً استعمال المصطلحات الموحَّدة. وإذا بقيت الجهود القُطْريّة تترى في عالم المصطلحات دون أن يكون هناك اتفاق عربي عليها وسعي لتوحيدها، فالمنتظر أن تنعكس هذه القطرية في المصطلحات على البحث العلمي والمؤلّفات، ومن ثَمَّ تُصاب الحياة الفكرية العربية بالتجزئة العلمية كما أُصيبت بالتجزئة الجغرافية والسياسية ، وتُسهم في القضاء على اللغة العربية الواحدة الموحَّدة.

ودلَّ الإشكال المعرفي على الحقيقة القومية نفسها. إذ أشار إلى أن حركة الترجمة والتعريب لا غبار عليها من الزاوية اللغوية الخاصة بقدرة اللغة العربية الفصيحة على نقل المعارف والتقنيات الحديثة، لكنّه أشار أيضاً إلى أن الأمة العربية لن تستطيع الاستمرار في خطة اتِّباع ما تخلقه اللغات الأجنبية وتبدعه قرائح أبنائها. ذلك أن الاستمرار يعني التبعية، والأمة العربية ترفض التبعية وترغب في التنمية. والسؤال هنا: هل تستطيع أيّة دولة عربية تحقيق التنمية الشاملة وحدها؟. إن الواقع العربي يُقدِّم دليلاً لا يرقى إليه الشكّ على إخفاق خطط التنمية القُطْريّة، كما يُقدِّم دلالات أخرى على أن التكامل بين الدول العربية هو الطريق الوحيدة المؤدِّية إلى التنمية. وقد أشار فحص الإشكال المعرفيّ إلى الفهم الأحاديّ للتنمية، وهو فهم مقصور على التنمية العلمية. وعلى الرغم من خطل هذا الفهم وأخطاره فإن أيَّة دولة عربية لا تستطيع وحدها تحقيقه .فما بالكَ بالتنمية الشاملة التي تُقيم توازناً بين التقدُّم في العلوم والفنون والآداب دون تمييز بينها ؟. تلك التنمية التي تنطلق من أن الإنسان الحرّ ذا التفكير العلمي، المؤمن بتراثه وأمته العربية، المنفتح على العالم، هو جوهرها والشرط الرئيس لتحقيقها.

ولم يخرج الإشكال التاريخي عن الحقيقة القومية نفسها. إذ دلَّ على أن نجاح حركة الترجمة والتعريب في العصر الوسيط لا يرجع إلى قدرة اللغة العربية وحدها، بل يرجع إلى أسباب خارجية وعوامل موضوعيّة لا تخرج عن قوّة الدولة العربية الإسلامية الواحدة، وانفتاحها جغرافيّاً، واهتمام الخلفاء بالعلم والعلماء، وتربية الإنسان على الحرية والمنهجيّة والعقلانيّة. أليست هذه كلها حقائق قوميّة وتربويّة قدَّمها العصر الوسيط من خلال الترجمة والتعريب وجعلها المهاد الحقيقيّة للنجاح في الاتصال بالثقافات السائدة آنذاك؟. أليست هي نفسها المهاد الحقيقيّة للنجاح في العصر الحديث؟. ثم إن الحضارة العربية الإسلامية لم تضع نفسها بديلاً من الحضارات السائدة آنذاك، بل وضعت نفسها امتداداً لها. وإذا وعت حركة الترجمة والتعريب في العصر الحديث هذه الحقيقة وجب عليها الانفتاح على ثقافات العالم كلها دون أن تقتصر على الثقافة العلمية وحدها؛ لأن الحضارات عملية تواصل وليست عملية انقطاع. وهذا يعني أن اللغة العربية الفصيحة التي أثبتت قدرتها على وضع المصطلحات وترجمة الكتب العلمية ما زالت تحتاج إلى عمل لغويّ مماثل في حقل مصطلحات الآداب والفنون وترجمة الكتب الخاصة بهما، دون أن يكون هناك تلكّؤ في وضع المصطلحات العلمية وتوحيدها وترجمة ما يستجدُّ منها في حقل العلم.

تلك في رأيي النتائج التي قدَّمها فحص الإشكالات الثلاثة من الزاوية اللغوية الخاصة بحركة الترجمة والتعريب. وهي نتائج ناقصة، يسدُّ ثغراتها فحص قضية تعريب التعليم العالي والجامعيّ، وهو فحص يحتاج إلى وقفة أخرى.

***

الإحالات:

١. الدكتور عبد الله العروي محقّ في قوله إن وضوح المفاهيم المستعملة لا يوصل بالضرورة إلى إدراك الواقع، لكنه على الأقل يخلِّص الباحث من التساؤلات الزائفة. انظر: مفهوم الأيديولوجيا والأدلوجة، دار الفارابي ، بيروت ١٩٨٠، ص١٢٩

٢. قدَّم الدكتور محيي الدين صابر تحديد المصطلحين في محاضرته (الأبعاد الحضارية للتنمية في إطار استراتيجية العمل العربي المشترك). وقد طُبعت هذه المحاضرة ضمن منشورات الإدارة الاقتصادية في جامعة الدول العربية والأمانة العامة لاتحاد الاقتصاديين العرب، بغداد ١٩٧٨. انظر حول ذلك تحديداً وعلاقة ونتائج: د. عمر الخطيب: (التكنولوجيا والحضارة ، وجهة نظر عربية)، مجلة شؤون عربية، القاهرة، ع ٣٢، تشرين أول/اكتوبر ، ١٩٨٣، ص ١٦٣

٣. المرجع السابق نفسه

٤. المرجع السابق نفسه (بتصرف)

٥. نصَّ الدكتور الحبيب الجنحاني على أن قضية الأصالة والمعاصرة من القضايا الفكرية الكبرى في ثقافتنا القومية، وأن تقدُّم البحث فيها مرتبط بتطور الواقع العربي على الصعد جميعها. انظر: (التعريب والأصالة الثقافية والمعاصرة)، مجلة شؤون عربية، القاهرة، ع ١٥، أيار/ مايو ١٩٨٢، ص ٣٧

٦. تُضيف س . زنس شرطين آخرين هما القدرة على التحليل والإدراك الأدبي ورؤية النص من الداخل. انظر: د. سامية أسعد: (ترجمة النص الأدبي)، مجلة عالم الفكر، الكويت، المجلد ١٩، ع ٤، ١٩٨٩، ص ٢٤

٧. انظر تفصيلات هذا الاختلاف في المرجع السابق، ص ١٧ وما بعد.

٨. المعجم الوسيط، مادة (عرب).

٩. المعجم المدرسي، مادة (عرب).

١٠. المعجم المدرسي، مادة (دخل). أما المعجم الوسيط فقد عرَّف الدخيل بأنه كل كلمة أُدخلت في كلام العرب وليست منه. انظر مادة (دخل) .

١١. د. إبراهيم مدكور: في اللغة والأدب، دار المعارف، اقرأ ٣٣٧، القاهرة، ١٩٧١، ص ٣٩

١٢. د. محمود الجليلي: تجارب في التعريب، الموسم الثقافي الثاني لمجمع اللغة العربية الأردني، عمَّان ١٩٨٤، ص ٩

١٣. محمد محمد الخطّابي: (رسالة المكتب الدائم لتنسيق التعريب في الوطن العربي)، مجلة اللسان العربي، الرباط، المجلد ١٠، ج٢، كانون الثاني/ يناير ١٩٧٣، ص ١٥

١٤. د. نزار الزين: (عملية التعريب، الأساليب والمشاكل والحلول)، مجلة الوحدة، المغرب، العدد ٣٣/٣٤، تموز/يوليو ١٩٨٧، ص ٣٤

١٥. اعتمدتُ هنا وفي العنوان لفظة (الإشكال) لأنها تعني الأمر الذي يُوجب التباساً في الفهم، وهذا هو المعنى الذي أقصده. أما لفظة (الإشكاليّة)، وهي المصدر الصناعي المأخوذ من المصدر (الإشكال)، فقد غدت علماً ومصطلحاً دالاً على مفهوم محدَّد لا علاقة لي بدلالته هنا.

١٦. د. عبد الكريم خليفة: اللغة العربية والتعريب في العصر الحديث، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني، عمَّان، ١٩٨٧، ص ٢٢٤

١٧. المرجع السابق، ص ١٥٧

١٨. المرجع السابق، ص ١٥٨
١٩. المرجع السابق، ص ١٥٩
٢٠. للتفصيل انظر ١٦٩/١ وما بعد من: أحمد أمين: ضحى الإسلام، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ط ٣، ١٩٣٨
٢١. أو: حضارة الكلام والفعل. انظر مناقشة هذا الرأي في ص ٢٥ وما بعد من: محمود الصغيري: قضايا في التراث العلمي العربي، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ١٩٨١
٢٢. أحمد أمين: ضحى الإسلام، ٢٦٦/١
٢٣. د. فؤاد زكريا: خطاب إلى العقل العربي، كتاب العربي ١٧، الكويت، ١٩٨٧
٢٤. د. أحمد سليم سعيدان: (في سبيل تعريب التعليم الجامعي في العلوم الطبيعية، مشاكل وحلول)، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، عمَّان، ع ٥/٦، أيار/مايو – كانون الأول/ديسمبر ١٩٧٩، ص ٣٣
٢٥. د. عادل جرار: من وحي التراث العلمي، الموسم الثقافي الثالث لمجمع اللغة العربية الأردني، عمَّان، ١٩٨٥، ص ١٨١
٢٦. د. فؤاد زكريا: خطاب إلى العقل العربي، ص ٣٢
٢٧. د. عزة مريدن: دراسات وتأملات في العلم والطب والحياة، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ١٩٨٣، ص ١٨٥/١٨٦
٢٨. د. سليم طه التكريتي: (بيت الحكمة في بغداد وازدهار حركة الترجمة في العصر العباسي)، مجلة المورد، بغداد، المجلد ٨ ، ع ٤، ١٩٧٩، ص ١٩٨/١٩٩
٢٩. انظر الروايتين في: د. عادل جرار: من وحي التراث العلمي، ص ١٨٤/١٨٥. وانظر روايتين أخريين في: محمود الصغيري: قضايا في التراث العلمي العربي، ص ٤٨
٣٠. المرجعان السابقان نفسهما
٣١. د. عادل جرار: من وحي التراث العلمي، ص ١٨٥
٣٢. يُنْسَب إنشاء بيت الحكمة في غالبية المراجع إلى المأمون. غير أن التحقيق أثبت نسبة هذا الإنشاء إلى هارون الرشيد. انظر سليم طه التكريتي: بيت الحكمة في بغداد وازدهار حركة الترجمة في العصر العباسي، ص ١٩٧
٣٣. أصبح ثابت بن قرّة، وهو من الصابئة، أعظم عالم هندسي، كما أصبح يوحنّا بن ماسويه، وهو من النساطرة، رئيساً لبيت الحكمة.
٣٤. أشار الدكتور عبد الكريم خليفة إلى ضرورة القرار السياسي غير مرة في كتابه: اللغة العربية والتعريب في العصر الحديث. انظر، على سبيل التمثيل لا الحصر، الصفحات: ١٧٣، ٢٠٠، ٢٢١، ٢٤٤.
٣٥. د. أحمد حميدان: في سبيل تعريب التعليم الجامعي في العلوم الطبيعية، مشاكل وحلول، ص ٣١/٣٢
٣٦. أتمنى أن يستعمل الكُتَّاب تعبير (الوطن العربي) بدلاً من تعبير (العالم العربي)، لأسباب كثيرة لستُ في موضع تقديم تفصيلاتها، لكنّ الفرق بين (العالم) الذي يضم عدداً من الأمم، و (الوطن) الذي يضم أمة واحدة، غير خاف على أحد.
٣٧. د. عادل جرار: من وحي التراث العلمي العربي، ص ١٨٣/١٨٤
٣٨. د. جميل الملائكة: (الصعوبات المفتعلة على درب التعريب)، مجلة شؤون عربية، القاهرة، ع ٤٧، أيلول/سبتمبر ١٩٨٦، ص ١٠٥
٣٩. د. محمود الجليلي: تجارب في التعريب، ص ٢٨. ود. جميل الملائكة: الصعوبات المفتعلة على درب التعريب، ص ١٠٤/١٠٥
٤٠. د. محمد ظافر الصوّاف: التقنيات الحديثة واللغة العربية، الموسم الثقافي الخامس لمجمع اللغة العربية الأردني، عمّان، ١٩٨٧، ص ١٦

٤١. د. علي القاسمي: (المصطلحية، علم المصطلحات، النظرية العامة لوضع المصطلحات وتوحيدها وتوثيقها)، مجلة اللسان العربي، الرباط، المجلد ١٨، ج١، ١٩٨٠، ص ٩

٤٢. المرجع السابق، ص ١٢

٤٣. د. عبد الكريم خليفة: اللغة العربية والتعريب في العصر الحديث، ص ٥٨

٤٤. د. عدنان الخطيب: العيد الذهبي لمجمع اللغة العربية، دار الفكر، دمشق ١٩٨٦، ص ١٨٥

٤٥. أحمد شفيق الخطيب: (منهجية وضع المصطلحات الجديدة) مجلة شؤون عربية، القاهرة، ع ٧، أيلول/سبتمبر ١٩٨١، ص ١٤٥

٤٦. الضرورة هنا هي الحاجة نفسها في الدورة الخامسة والأربعين.

٤٧. انظر القرارات الأخرى الخاصة بالترجمة في: د. عدنان الخطيب، العيد الذهبي لمجمع اللغة العربية، ص ٣٤٣/٣٤٢

٤٨. انظر نموذجاً للمرونة في الأسس العامة المقترحة لوضع المصطلحات الطبية في: د. محمود الجليلي: تجارب في التعريب، ص ١٦ – ١٨

٤٩. من ذلك تعريب رموز الوحدات الدولية. انظر حول ذلك دراسة الدكتور إبراهيم بدران في: مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، عمّان، ع ١، كانون الثاني/يناير – حزيران/يونيو، ١٩٧٨، ص ١٤٦ وما بعد.

٥٠. انظر نصّ القواعد الأساسية وموجزاً عن ندوة الرموز العلمية وأشكال الحروف العربية في: مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، عمّان، ع ٢٠/١٩، كانون الثاني/يناير – حزيران/يونيو ١٩٨٣، ص ٢٣١ وما بعد.

٥١. من المفيد التذكير بأن الاختصاصيين بالعلوم المختلفة هم الذين يضعون المصطلحات العلمية بعد التداول في أمرها مع اللغويين ضمن لجان مختصة تابعة لمجمع اللغة العربية بالقاهرة، أو يدرس هؤلاء الاختصاصيون ما تضعه الجهات الأخرى وترسله إلى مجمع اللغة العربية لمناقشته. وفي الحالين تُناط مهمة وضع المصطلحات بالاختصاصيين بالعلوم وباللغويين معاً، وهذا أمر بديهي لأن أهل مكة أدرى بشعابها. بيد أن الموافقة على المصطلحات الموضوعة من صلاحية المؤتمر السنوي الذي تحضره وفود من المجامع اللغوية في بغداد ودمشق وعمّان؛ أي أن سدنة اللغة العربية الفصيحة في المجامع اللغوية هم المعيار لقبول المصطلح الموضوع أو رفضه؛ لأن أعضاء الوفود يشاركون في التصويت، ولا يُقَرُّ المصطلح إذا لم يفز بأكثرية الأصوات. وحين يُرفَض يُعاد إلى اللجان المختصة لدراسته ثانية وعرضه على المؤتمر السنوي القابل.

٥٢. هناك مصدران ثقافيان للمصطلحات العلمية، هما: الانكليزية والفرنسية.

٥٣. قيل إن المصطلحات التي تُسْتَحدث في العالم كلَّ عام تجاوز عشرين ألف مصطلح. انظر د. عبد الكريم خليفة: اللغة العربية والتعريب في العصر الحديث، ص ١٩٨

٥٤. نصَّ ممدوح حقّي على أن تاريخ انضمام مكتب تنسيق التعريب إلى جامعة الدول العربية هو عام ١٩٧٢. انظر د. ممدوح حقّي: (مكتب تنسيق التعريب)، مجلة شؤون عربية، القاهرة، ع١١، كانون الثاني/يناير ١٩٨٢، ص ٢٢٥. ونصَّ محمد محمد الخطّابي في مقالته (رسالة المكتب الدائم لتنسيق التعريب في الوطن العربي، بمناسبة مرور عشر سنوات على تأسيسه) على أن فكرة إنشاء (مكتب تنسيق التعريب) انبثقت من المؤتمر الأول للتعريب (١٩٦١) الذي دعا إليه الملك محمد الخامس، وأن مجلس جامعة الدول العربية صادَقَ في ١٩٦٩/٣/١٦ على النظام الأساسي للمكتب وأقرَّ ميزانيته وعدَّه مؤسسة ملحقة بالإدارة الثقافية لجامعة الدول العربية. انظر ص ٢٣/٢٢ من مقالة الخطابي في مجلة اللسان العربي، المجلد ١٠، ج٢، كانون الثاني / يناير ١٩٧٣.

٥٥. انظر نصّ أهداف المكتب الدائم لتنسيق التعريب في الوطن العربي في مقالة محمد محمد الخطابي.

٥٦. لا يخلو مجلد من مجلدات مجلة اللسان العربي التي تصدر عن المكتب الدائم لتنسيق التعريب في الوطن العربي من معجمات اختصاصية. انظر على سبيل التمثيل لا الحصر في الجزء الثاني من المجلد العاشر (كانون الثاني/يناير ١٩٧٣): مشروع دليل المصطلحات العربية الموحدة في العلوم الإدارية، مصطلحات قانونية، مصطلحات في التأمين، مصطلحات القانون التجاري،

مصطلحات القانون البحري، مصطلحات القانون الإداري. فضلاً عن معجم الملابس ومعجم الفنون الجميلة والترفيهية والإذاعة والتلفزة اللذين وضعهما عبد العزيز بنعبد الله المدير العام للمكتب الدائم لتنسيق التعريب.

٥٧. انظر ضمن منشورات مجمع اللغة العربية الأردني: مصطلحات الأرصاد الجوية، مصطلحات زراعية، مصطلحات التجارة والاقتصاد والمصارف، مصطلحات سلاح الصيانة، مصطلحات سلاح التموين والنقل، مصطلحات سلاح المشاة، مصطلحات سلاح الجو، مصطلحات سلاح المدفعية، مصطلحات سلاح الهندسة.

٥٨. انظر ص ١٥ من مصطلحات زراعية، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني، عمَّان، ١٩٨١.

* * *

قضيّة

تجارب التّعريب

الحديث عن التعريب في الوطن العربي ذو شجون؛ لأنه حديث عن حاضر الأمة العربية ومستقبلها قومياً وإنسانياً. فقد عُدَّ التعريب أحياناً عملاً لغوياً صرفاً يهدف إلى نَقْل الكَلِم الأجنبي إلى اللغة العربية. وعُدَّ أحياناً أخرى وسيلة إلى مواكبة الحضارة الغربيّة بنقل علومها ومصطلحاتها إلى المجتمع العربيّ. بيد أن مفهوم التعريب استقرَّ تقريباً، أو يجب أن يستقرَّ على أنه يرادف (الهويّة الحضاريّة)، ويهدف إلى مواكبة المدنيّة بما تدلُّ عليه من ثورة علميّة تقنية دون التخلّي عن الهوية الحضارية العربية الإسلامية. وكنتُ ناقشتُ ذلك في القضية الرابعة، قضية الترجمة والتعريب وإشكالات المعاصرة، وأودُّ هنا تعزيز ما انتهيتُ إليه بالقول إن للتعريب أبعاداً حضارية(١)، هي في دلالاتها سعيٌ إلى نقل الأمة العربية من التجزئة إلى الوحدة، ومن التخلُّف إلى الحضارة، ومن التّبعيّة للغرب إلى الإسهام في الحضارة العالميّة. وهذا يعني أن التعريب فعل حضاريّ شامل ذو وسائل عدّة بينها اللغة العربية الفصيحة. وقد اعتمدتُ هنا هذا المفهوم الواسع للتعريب، وجعلتُه معياراً لتحليل التجربة السورية. أما الهدف من هذا التحليل فهو الاطّلاع على طبيعة التعريب في إحدى الدول العربية؛ لأنني أعتقد أن هذا الاطّلاع مفيد لحركة التعريب في الوطن العربي، تبعاً لتعدُّد تجارب التعريب وتباينها سلباً وإيجاباً نتيجة الظروف الموضوعيّة التي مرّت بالدول العربية وحكمت آليّة التعريب فيها.

أولاً - بدايات التّجربة السُّوريّة (١٩١٨-١٩٢٠):

تُعدُّ الفترةُ بين ١٩١٨ - ١٩٢٠ فترةً ذهبيّةً بالنسبة إلى تجربة التعريب في سورية. فهي فترة استقلال قصيرة، تحرّرتْ فيها سورية من الاستعمار التركي وراحت تسعى إلى التخلُّص من آثاره. وقد مهّدت لهذه الفترة حركة إحياء شملت بلاد الشام قاطبةً، ابتداءً من النصف الثاني من القرن التّاسعَ عشَرَ، وانتهاءً بتحرُّر الوطن العربي من الأتراك عام ١٩١٨. والحديث عن حركة الإحياء مهمٌّ، يكفينا منه هنا ذلك الشُّعورُ القوميُّ العربيُّ الذي بدأ يُحرِّك وجدانات الشعب العربي عموماً، والمتنوِّرين من العلماء والأدباء خصوصاً. ونجم عن هذا الشعور القوميّ إحساسان: أولهما ضرورة امتلاك مقوّمات السيادة العربية على الأرض العربية، وثانيهما ضرورة مواكبة العالم المتمدّن آنذاك. وقد تُرجِم الإحساس الأوّل بالنهوض باللغة العربية الفصيحة وتأسيس المدارس الرسميّة والخاصّة التي تتخذ من اللغة العربية لغة تعليم(٢). وتُرجِم الإحساس الثاني بالنهوض بالعلوم الحديثة في المدارس وعدم الاكتفاء بالعلوم الدينية واللغوية التي ساد الاعتقاد آنذاك بجمود مناهجها وأساليب تعليمها.

وأسهمت بعض المدارس التبشيريّة في تزكية الشعور القومي باعتمادها اللغة العربية نِكَاية بالأتراك الذين اعتمدوا اللغة التركيّة في المدارس الرسميّة. لكنّ هذه المدارس التبشيرية سَرْعان ما فطنت إلى أن تعزيزها اللغة العربية أسهم في يقظة العرب، فتخلّت عنها واعتمدت لغات الدول التي افتتحتها. فالمدرسة الإنجيليّة التي افتتحتها أمريكا في (عبيه) أول الأمر ثم نقلتها إلى بيروت وجعلت اسمها (الكلية الأمريكية)، حوَّلتْ لغة التعليم فيها من العربية إلى الانكليزية[٣]. تلك أيضاً حال المدارس الروسيّة التي افتتحتها روسيا القيصريّة في القدس والناصرة وحمص وغيرها[٤]، وحال الكلية اليسوعيّة التي أسّسها الفرنسيون في بيروت. كما أسهمت الجمعيات، كالنهضة العربية (١٩٠٧) والمنتدى الأدبي (١٩٠٩) والعربية الفتاة (١٩١١) والعهد الجديد (١٩١٣)، في يقظة الشعور القومي حين أجمعت على هدف واحد (هو جعل لغة التعلُّم والإدارة والجيش في البلاد العربية هي اللغة العربية)[٥].

ولا أشكُّ في أن مؤتمر باريس العربي، الذي انعقد في الثامن عشر من حزيران/يونيو ١٩١٣، توَّج ذلك كلّه في مادّته الخامسة التي نصّت على أن اللغة العربية (يجب أن تكون معتبرة في مجلس النواب العثماني، ويجب أن يقرّر هذا المجلس كون اللغة العربية لغة رسميّة في الولايات العربية). وتنفيذاً لقرارات هذا المؤتمر صدرت الإرادة السّنيّة في الثالث من آب/أغسطس ١٩١٣ تحمل النصَّ الآتي الذي عُدَّ آنذاك نصراً لحركة الإحياء العربية: (يكون التدريس باللغة العربية في جميع مدارس الولايات التي تتكلّم أكثرية سكَّانها هذه اللغة، في المدارس الابتدائية والإعدادية. ويُنظَر من الآن في الوسائل التي تؤدي إلى جعل التعليم العالي في البلاد العربية باللغة العربية)[٦].

إن الإشارة السابقة إلى حركة الإحياء في بلاد الشام ضرورية جداً لفهم بدايات حركة التعريب في سورية. ذلك أن المناخ العامّ في بلاد الشام انتقل شيئاً فشيئاً من الإصلاح في ظلّ المشاركة العثمانيّة العربيّة إلى الاستقلال عن تركيا، ومن المطالبة بالحقوق الاجتماعيّة والاقتصاديّة والعسكريّة واللُّغويّة إلى السيادة على الأرض العربية. أيْ أنّ المناخ العامّ هيَّأ الفرصة المواتية للتعريب في سورية بين ١٩١٨ - ١٩٢٠، فضلاً عن أن التحدّي كان واضحاً ماثلاً في التعصُّب القومي الطورانيّ الذي عبَّرت عنه حركة التتريك. بيد أنّ هناك سبباً آخر داخلياً أسهم إسهاماً كبيراً في بدايات حركة التعريب، هو القرار السِّياسيّ. أعني هنا قرار الحكومة الفيصليّة العربيّة بتعريب إدارات الدولة ومؤسساتها بنقل لغتها من التركيّة إلى العربيّة.

هناك، إذاً، ثلاثة عوامل أسهمت في بدايات التعريب في سورية، هي: وضوح الهدف والعدوّ، والمناخ العامّ المواتي، والقرار السّياسيّ الإيجابيّ. وقد استمرّت بدايات التعريب فترة قصيرة، هي عمر الحكومة العربية الأولى من ١٩١٨/١١/٥ إلى ١٩٢٠/٧/٢٤. لكنّ الباحث المنقِّب عمّا أُنجِز خلال هذه الفترة لا يعجب من إطلاق صفة (الذهبيّة) عليها. ذلك أن الجهود الرسمية والخاصة كانت تترى دون كلل أو ملل لتعريب الحياة في سورية. وهذا موجز عن هذه الجهود:

١ - الجهود الرّسميّة:

رأت الحكومة الفيصليّة أنها لن تكون جديرة بصفة (العربية) إذا لم تحكم دولة تستعمل إداراتها ومؤسساتها وجيشها اللغة العربية. وكان عليها كما نصَّ ساطع الحصري (أن تُحوِّل اللغة الرسمية من اللغة التركية إلى العربية في جميع الدوائر والمدارس والدواوين)[٧]، فأحدثت دروساً خاصة بالموظفين هدفها تعليمهم الإنشاء العربي، وشجّعت الموظّفين الذين يتقنون العربية على البحث في الكتب القديمة ونشرات الحكومة المصريّة عن مصطلحات وأساليب تليق بدوائرهم ومؤسساتهم، وأنشأت شعبة الترجمة والتأليف (١٩١٨/١١/١٨) وجعلت مهمتها (تدبُّر أمر اللغة العربية الرسمية، ونشر الثقافة بين الموظفين، واستبدال المصطلحات العربية بالتركية. وقد استعانت الحكومة بأساتذة اللغة وأدبائها المقيمين في دمشق، وبرجال الثورة من الكُتَّاب والشعراء الذين جاؤوا من أنحاء البلاد العربية واشتركوا في الثورة العربية بالسيف والقلم والخطابة، كما دعت الاختصاصيين من العرب الموجودين خارج البلاد العربية للمساهمة في إنشاء الدولة الحديثة والتعويض عن نقص الموظفين الأتراك النازحين مع الجيش التركي)[٨].

هكذا قادت الحكومة الفيصليّة حركة التعريب، وشجّعت الشعب على الإسهام فيها. وكان أبرز إنجازات هذه الحكومة تأسيس المجمع العلميّ العربيّ وتعريب المدارس الرسميّة. ذلك أنها ضمّتْ أمور (المعارف العامّة) إلى أعمال (شعبة الترجمة والتأليف) في ديوان واحد هو (ديوان المعارف)، وحدّدت مهمّته بالنظر (في أمور المعارف والتأليف وتأسيس دار للآثار والعناية بالمكاتب ولا سيّما دار الكتب الظاهريّة)[٩]. وقد نهض هذا الديوان بالمهمّة التي أُنيطتْ به، فصحّح الكتب العلميّة المعدَّة للطبع، وسمح بطباعة كتب أخرى، وأسّس المدارس وعيَّن المعلِّمين، ونظر في قوانين المعارف والماليّة ترجمةً وتصحيحاً، وعُني بأساليب التربية الحديثة وحثَّ المعلِّمين على اتّباعها[١٠]. ولما كثرت أعمال ديوان المعارف وزادت حركة التأليف والترجمة قسمت الحكومة هذا الديوان قسمين: اختصَّ الأول بأعمال المعارف العامة، وعُني الثاني بأمور اللغة والمكتبات والآثار، وكان القسم الثاني هو المجمع العلمي العربي الذي أُسس في الثامن من حزيران/يونيو ١٩١٩.

اتخذ المجمع العلمي العربي من المدرسة العادليّة مقرّاً له، وجعل قسماً منها داراً للآثار والعاديات.كما اتخذ من المدرسة الظاهريّة التي أُسِّست عام ١٨٨٠ مقرّاً لمكتبته التي عُرفت بعد ذلك بدار الكتب الظاهريّة، جمع فيها نحواً من أربعة آلاف مخطوط بادئاً رحلة العناية بالمخطوطات حفظاً وصيانةً وتحقيقاً. كما أسهم في تعليم موظّفي الدولة قواعد الإنشاء وأساليب التَّرسُّل، وترجم المصطلحات الإداريّة ووضع أخرى جديدة، ونقَّح بعض القوانين، وراقب لغة الكتب المدرسيّة والمجلات والصُّحف، وفتح أبوابه للمحاضرات والندوات العامّة. وشيئاً فشيئاً بدأ المجمع العلمي يتصل بالحياة العامة ويجعلها تثق بقدراته، وهذا ما شجّع دوائر الدولة ومؤسساتها على أن تُرسل إليه قوائم تضمّ ما يدور في معاملاتها من كلمات وأساليب للنظر في تعريبها أو تعديلها أو الإبقاء عليها.

والواضح أن الحكومة الفيصليّة اهتمّت اهتماماً كبيراً بتعريب التعليم في المدارس الرسميّة، فأسّست (لجنة الاصطلاحات العلمية المستعملة في كتب المدارس) برئاسة ساطع الحصري مدير المعارف آنذاك[١١]، وعضوية رشيد بقدونس وعزّ الدِّين التَّنوخيّ وعبد الرّحمن شهبندر وعبد القادر المغربيّ، (وكان يُضاف إلى اللجنة حين البحث في مصطلحات فنّ أو علمٍ مختصٌّ فيه لتوضيح معنى المصطلح بالدقة ومذاكرته فيما يلائمه من

مصطلح عربي .ولضعف أكثر المعلّمين في العربية كانت تُعرض كتبهم المترجمة على أستاذ ضليع في العربية لينظر في لغتها حتى لا ينشأ الناشىء على غلط أو ركّة، ولا يجوز مطلقاً طبع كتاب لم يُنْظَر في سلامة لغته)[١٢]. كما شجّعت الحكومة اللقاءات المشتركة بين مديرية المعارف والمجمع العلمي للعثور على صيغ عمليّة للنهوض باللغة العربية في المدارس الرسمية. وقد نشر عبد القادر المغربي تقريراً حول هذا الأمر اعتمده المجمع وعمل على تجسيده. يضم هذا التقرير وسائل تحصيل التلميذ ملكة الكتابة والإنشاء، ووسائل تحصيل ملكة النُّطق والمحاورة بالفصيحة. كما اهتمّت الحكومة بالتعليم العالي، فألَّفت من معهدي الطب والحقوق[١٣] نواة الجامعة السورية، وراحت تُشجِّع المدرِّسين على التدريس بالعربية، وتأليف الكتب الجامعيّة الاختصاصيّة بها، وتعريب المصطلحات الخاصة بالطبّ والحقوق. وقد مدَّ المجمع العلمي يد العون لأساتذة معهدي الطب والحقوق، ونبَّه على أن انفراده بوضع المصطلحات (لا يأتي بالفائدة المطلوبة لما يقتضيه هذا العمل من الإحاطة بالعلوم والفنون العصرية المختلفة ومعرفة اللغات الأجنبيّة، فضلاً عن كثرة البحث والتنقيب والتدقيق والتحقيق في الكتب العربية)[١٤].

٢ - الجهود الخاصّة:

بذل المعلّمون واللغويون والأدباء جهوداً كبيرة في تعريب الحياة في سورية بين ١٩١٨ - ١٩٢٠. وعلى الرغم من أن هذه الجهود بُذلتْ في إطار العمل الرسمي وكانت في الغالب الأعمّ جزءاً من جهود المؤسسات والإدارات الحكوميّة، فإنّ نجاح مرحلة البدايات في تعريب الحياة لم يكن ممكناً لولا المخلصون لأمّتهم العربية، سواء أكانوا معلّمين أم لغويين أم أدباء أم موظفين أم صُحفيين. وقد يعجب الباحث حين يراجع أدبيّات هذه الفترة الذهبيّة من الحماسة العارمة لإعادة السيادة إلى اللغة العربية الفصيحة. إذ إن هذه الحماسة لم تتجلَّ في الخُطَب والمحاضرات والندوات والمقالات فحسب، بل تجلّت أيضاً في التحوُّل السريع في لغة التعليم من التركيّة إلى العربية. ويكاد الباحث يعتقد أوّل وهلة أن أدبيّات هذه المرحلة بالغت كثيراً في هذا الأمر. ومسوّغ هذا الاعتقاد ما هو معروف من أن لغة التعليم يصعب تغييرها في زمن قصير. بيد أن سيرة رضا صافي (على جناح الذكرى)، وهي حكاية حياته وملامح مدينته حمص، قدّمت الدليل على أنّ اللّغة التّركيّة لم تجاوز، طَوَال حُكْم الأتراك، المدارسَ إلى الحياة العامة. بل إن الطلاب والمعلمين العرب كانوا يدركون جيداً أنهم مجبرون على تعلُّم التركية، وهذا ما جعل تحوُّلهم عنها سريعاً بعد زوالها من المدارس. كان رضا صافي آنذاك طالباً دخل المدرسة الرسمية أوّل مرّة، فطلب معلِّم التركية منه أن يحفظ عشرين كلمة تركية كلَّ يوم. وحين (يأتي المساء يسأل الجَدَّ ثم كلَّ مَنْ في الدار، فيفاجأ بأن لغة دولتنا العليّة ليس لها في الدار صوت ولا أثر)[١٥]. وإشارة رضا صافي هنا إلى عام ١٩١٥، وحين وصل إلى عام ١٩١٨ (بعد جلاء الأتراك مباشرة) قال: (يُحْذَف درس اللغة التركية من البرنامج الأسبوعي فتعمّ الفرحة جميع الطلاب)[١٦].

إن اللّغة التركيّة لم تجاوز المدارس ومؤسسات الدولة إلى الحياة العامة في أيام الأتراك، ولم يكن المعلِّمون السوريون يستعملون هذه اللغة رغبة فيها، بل كانوا يستعملونها خضوعاً للأوامر العليا التي حدّدت مناهج التعليم

ولغته، وهذا ما جعلهم يكرهونها ويتشبّثون بلغتهم العربية. وحين جلا الأتراك عن سورية رأى المعلِّمون السوريون أن واجبهم القوميّ يُحتِّم عليهم الاجتهاد في تعليم العربيّة، واكتشفوا أن طلابهم يشاركونهم الاعتزاز بالعربيّة، فراحوا يعملون دون كلل أو ملل، ويملؤون الاستراحات بين الحصص الدرسيّة بالأناشيد القوميّة التي تتغنَّى بالأمّة العربيّة ولغتها، ويُشجِّعون طلابهم على حفظ الشِّعر العربيّ وعلى التنافس في إتقان الفصيحة والتعبير بوساطتها حديثاً وكتابة.

كذلك الأمر بالنسبة إلى الصُّحفيين والأدباء. فمحمّد كرد علي(١٧) الصُّحفيّ المؤرِّخ الأديب المحقِّق لم ينهض بأعباء المجمع العلميّ العربيّ فحسب، بل أسهم إسهاماً كبيراً في جمعيّة النهضة العربية، وكانت سرّيّة في عهد السلطان عبد الحميد وعلنيّة بعد إعلان الدستور. وقد عملت هذه الجمعيّة على (رفع مستوى الشعب وبثّ الروح القومية فيه بعد أن قضى عليها الحكم التركي بقسوته وجوره)(١٨)، فأسّست المدارس اللّيليّة لتعليم الأمِّيين، وافتتحت بعض المكتبات العامة. وكان لمحمد كرد علي إسهام واضح في نشاطاتها. من ذلك إيمانه بعد زيارته بلاد الغرب بضرورة العلوم الحديثة، وسعيه لدى الأثرياء لتقديم المال لإيفاد بعض الطلاب النابهين لتلقي هذه العلوم في موطنها، ونجاحه في إيفاد أوّل بعثة غير رسميّة، ورعايته الموفدين ومتابعته أحوالهم وبينهم مَنْ أصبح عَلَماً بعد عودته كعزِّ الدِّين التَّنوخيّ والأمير مصطفى الشِّهابيّ. ويطول الحديث إذا رحتُ أُعدِّد ما قدَّمه محمد كرد علي في (المقتبس)، وفي حماية الآثار والمخطوطات وصيانتهما من العبث، دون أن يدفعه إلى ذلك شيء غير ضميره القومي واعتزازه بأمته ورغبته في أن تتبوّأ اللغة العربية مكانتها بين اللّغات العالميّة.

مهما يكن الأمر فإن تكاتف الجهود الرسمية والخاصة ملأ مرحلة البدايات حماسةً ونشاطاً، وجعل التعريب يبدأ بداية سليمة، ويتجه في الطريق المؤدّية إلى شموله جوانب الحياة كلّها في سورية. أيْ أن مرحلة البدايات طرحت المفهوم الواسع للتعريب، وشرعت تُجسّده. ولو دقّقنا في العوامل التي أسهمت في ذلك لرأيناها أربعة، هي:

- القرار السياسيّ الإيجابيّ، وتجسيده تجسيداً سليماً.
- إيمان العرب السوريين بالمفهوم الواسع للتعريب؛ أيْ تعريب الحياة، وإشراكهم العرب غير السوريين في تجسيده.
- وضوح الهدف من التعريب، والعدوّ المناهض له.
- إفادة العاملين في التعريب من المناخ العام المواتي.

ثانياً – اتِّساع التَّجرِبة السُّوريّة (١٩٢٠– ١٩٤٥):

دخلت القوّات الفرنسيّة دمشق في تموز/يوليو ١٩٢٠، وقضت على الحكومة العربيّة الأولى معلِنةً الانتداب على سورية. وعلى الرُّغم من أن فرنسا سعت طَوَال الانتداب (١٩٢٠–١٩٤٥) إلى عرقلة التعريب في سورية، وإلى فرض لغتها ومناهجها وعاداتها وتقاليدها، فإن الظُّروف الموضوعيّة لم تسمح لها بتحقيق نصر مؤزَّر في هذا الحقل. فالحماسة للتعريب التي أجّجتها مرحلة البدايات لم تخمد، بل زادت حيويّة نتيجة الإيمان الشعبي العميق بالأثر القومي الإيجابيّ للتعريب، وبالأثر السلبي للتجزئة التي فرضها الحلفاء، فضلاً عن أن فرنسا لم تبق في سورية مدّة طويلة، ولم تسترح طوال انتدابها من الثورات المسلّحة (١٩٢٠–١٩٢٧)، والمقاومة الوطنيّة

السياسيّة (١٩٢٨–١٩٤٥). وهذا كلُّه يعني أنّ العوامل التي أسهمت في النهوض بحركة التعريب في مرحلة البدايات لم تتلاش كلّها، بل بقي منها قَدْرٌ صالح لدفع التعريب خطوات كبيرة إلى الأمام. فالعدوّ ما زال واضحاً وإنْ تغيَّر اسمه، ووضوح الهدف من التعريب نجم عن وضوح الفَرْنسة التي رغب المستعمر في تحقيقها، ومن ثَمَّ استمرَّ الإيمان بالمفهوم الواسع للتعريب حيّاً في نفوس العرب السوريين. أمّا القرارُ السّياسيُّ الإيجابيُّ فقد تلاشى وحلَّ محلّه قرارٌ سياسيٌّ سلبيٌّ يهدف إلى فَرْنَسة الحياة في سورية وتوهين المناخ المواتي للتعريب.

ولا أشكُّ في أن القرار السياسي السلبي أثَّر تأثيراً واضحاً في تعريب الحياة في سورية. ذلك أن فرنسا فرضت اللّغة الفرنسيّة في المدارس، وشجّعت تعليمها وتعلُّمها ومعلِّميها، وأهملت اللّغة العربيّة وشكّكت في نيّات معلِّميها، وأغدقت الأموال على المدارس الأهليّة التي تُعلِّم الفرنسيّة، وحرمت المدارس التي رفضت هذه اللغة من العون المادّي، وأرهقتها (بشكليات كثيرة فوق قدرتها وإمكانها)[١٩] بغية دفعها إلى إغلاق أبوابها. وعلى الرغم من أن هناك مدارس استجابت للضغط الفرنسيّ فاصطنعت الفرنسية لغة تعليم فيها، وأن هناك معلمين أقبلوا على تعلُّم الفرنسية والتعليم بها ليتقرّبوا من الفرنسيين وينالوا أجور المعلمين الفرنسيين نفسها، فإن المناخ العامّ للمدارس الرسمية والأهليّة والمعلمين والتلاميذ اتّسم بكره الفرنسيين والتّشبُّث باللغة العربية الفصيحة تعليماً وتعلُّماً. وكانت الثورات السورية بين ١٩٢٠ - ١٩٢٧ سبيلاً إلى تغذية هذا الكره في نفوس العرب السوريين، وعاملاً على بثّ الأمل في التخلُّص من الفرنسيين. ومن ثَمَّ أصبح إتقان العربية عنواناً على وطنيّة الطّالب، كما أصبح التّفاني في تعليمها عنواناً على وطنيّة المعلِّم.

أما المجمع العلمي العربي فقد استأنف نشاطه في الرّابعَ عشَرَ من أيلول/ سبتمبر ١٩٢٠، فأصدر في بداية عام ١٩٢١ (مجلة المجمع العلميّ العربيّ)[٢٠]، ونشر فيها مجموعة كبيرة من الدراسات اللغوية والتاريخية والأدبيّة[٢١]، وسعى إلى تأليف معجم جديد للغة العربية. ووَضَعَ عام ١٩٢٣ مشروع كلّيّة الآداب ولاحق تنفيذه، وحين نجح في افتتاح نَواة هذه الكلية عام ١٩٢٤ تبرّع أعضاؤه بإعداد الطلاب المرشَّحين لدخول هذه الكلية بإلقاء دروس تمهيديّة عليهم في النحو والصرف والآداب العربية. كما افتتح المجمع أبوابه للمحاضرات العامّة كلَّ أسبوعين أوّل الأمر ثم كلّ أسبوع، وألَّف لجنة للنظر في المحاضرات والمقالات، وخصَّ النّساء بمحاضرات مستقلّة، وشجّع المحاضرين على الحديث عن موضوعات تُسهم في تذكية الشعور الوطني والقومي وتزيد معرفة الجمهور بتراث أمّته العربيّة. وراقب لغة الصُّحف، وأعدَّ مقالاتٍ بعنوان: (عثرات الأقلام) نشرها في الصحف العامة دون أن يُصرِّح بأسماء كاتبيها من أعضائه، وزوَّد مكتبته بآلاف الكتب وأوفد رئيسها إلى مصر لتعلُّم أساليب تنظيمها. واستمرَّ في العناية بالآثار والمخطوطات، وبدأ ينشر كتب التراث بعد تحقيقها، وابتدع سُنَّة مَنْح الجوائز التّشجيعيّة لمن يخدم اللغة العربية ويُسهم في إحياء تراثها.

ولم يكن أساتذة الجامعة السورية بعيدين عن السعي إلى تعريب الحياة. فقد تشبَّثوا بالتعليم بالعربية في معهدي الطبّ والحقوق، وعكف كلُّ أستاذ على نخل مصطلحات العلم الذي اختصَّ به بغية تعريبها، وحرصوا جميعاً على أن يضعوا في خواتيم كتبهم مسارد بالمصطلحات باللغتين العربية والفرنسية. ونجح أساتذة معهد الطبّ في إصدار (مجلّة المعهد الطبّيّ العربيّ) عام ١٩٢٤، وأسندوا رئاستها إلى الدّكتور مرشد خاطر حتى

عام ١٩٤٦، و (تعاهدوا على الاضطلاع بمهمة التدريس بالعربية، وعلى جَعْل لغتنا العربية تتسع للعلوم الطبية كما اتسعت للعلوم الحقوقيّة في كلية الحقوق، وراحوا يتدارسون المصطلحات التي جاءت في كتب الطب القديمة، وفي الكتب المصرية والتركية، وفي كتب الكلية الأمريكية وغيرها)[٢٢]. وقد نجح أساتذة الجامعة في تأليف الكتب العلمية في الاختصاصات الدقيقة باللغة العربية، كما فعل مرشد خاطر في علم الجراحة، وأحمد حمدي الخيّاط في علم الجراثيم، ومحمد جميل الخاني في علم الطبيعة، وحسني سبح في علم الأمراض الباطنية، ومحمد صلاح الدين الكواكبي في علم الكيمياء، والأمير مصطفى الشهابي في علم الزراعة... وكان هذا التأليف العلمي بالعربية دليلاً على قدرة اللغة العربية على استيعاب العلوم الحديثة، وعلى أن حركة تعريب الحياة في سورية لم تكن مقصورة على اللغة والأدب. وإذا كان معلّمو المدارس أخذوا (طلابهم بالكلام العربي الفصيح في قاعات الدروس، وقوّموا ألسنتهم عند كل لجنة في قراءة أو محادثة أو كتابة)[٢٣]، فإن مدرِّسي الجامعة رسَّخوا في سورية قاعدة التعليم بالعربية في الكليات الجامعيّة كافّة، وأثبتوا أن خرّيجي هذه الكليات ضليعون في اختصاصاتهم، وأن تلقّيهم العلم بالعربية لم يؤثّر في مستواهم العلمي.

بيد أن ذلك كله لم يكن مطلقاً؛ لأن فرنسا فرضت الفرنسية إلى جانب العربية ابتداءً من المرحلة الابتدائيّة، وعملت على تخفيض مستوى التعليم والحيلولة دون تعميمه. كما جاءت بعدد كبير من المدرّسين الفرنسيين ليعلِّموا الفرنسية، كان بينهم المخلص الذي نفع طلابه السوريين بعلمه، أما الكثرة الكاثرة منهم فكانت عيوناً لسلطة الانتداب. وحين شرعت فرنسا في أخريات أيّامها توفد الطلاب السوريين لتلقي العلم في فرنسا زيَّنت لهم الاختصاص بالعلوم الإنسانيّة، ولم تُشجّع اختصاصهم بالعلوم التطبيقية بغية عرقلة النهضة العلمية في سورية، وربط الخرّيجين بالثقافة الفرنسية. ولا سبيل الآن إلى التدقيق العلمي في نجاح الخطّة الفرنسية، ولكنّ المعروف أن السوريين الذين أوفدتهم فرنسا في الأربعينيات تسلّموا بعد الاستقلال مناصب حكوميّة ثقافية وجامعية، عمل بعضهم من خلالها على التشكيك في الدين واللغة والتاريخ العربي، وهذا ما أسهم، ولو قليلاً، في عرقلة تعريب الحياة في سورية بعد الاستقلال.

ثالثاً - عمق التّجربة السورية وحيرتها (١٩٤٦- ...):

شرعت وزارة المعارف السورية بعد جلاء الفرنسيين تفتح كليات جديدة، (فصدرت في أواخر عام ١٩٤٦ مراسيم بإحداث كليات الهندسة والعلوم والآداب والمعلمين، وأحدثت الوزارة بعد ذلك ببضع سنوات كلية الزراعة)[٢٤]، فكلية الشريعة. ثم توالت الكليات والجامعات[٢٥] والمعاهد العليا والمتوسطة. ولو أنعمنا النظر في تجربة افتتاح كلية الهندسة كما حدَّثنا عنها وجيه السمّان لأدركنا أثر الجهد الفردي والقرار السياسي الإيجابي في تجسيد التعريب. فقد افتُتحت هذه الكلية في مدينة حلب (وهي نَواة جامعة حلب بعد ذلك) بعد شهرين أو ثلاثة أشهر على صدور مرسوم تأسيسها عام ١٩٤٦[٢٦]، وعُيِّن الدكتور عبد الله صبري، وهو أستاذ الهندسة الميكانيكية في جامعة الاسكندرية آنذاك، عميداً لها، فضلاً عن خمسة من الأساتذة السوريين. واتخذت الكلية مقراً لها ثكنة كانت للخيَّالة أيام الفرنسيين، ليس فيها ما يصلح للمختبرات والرسم وورشات العمل الميكانيكية. ويبدو أن الدكتور عبد الله لم يطق صبراً على ذلك، فتخلّى عن عمادة الكلية وعاد إلى مصر بعد نهاية العام

الدراسي، فصدر مرسوم بتعيين الدكتور وجيه السّمَّان عميداً للكلية. وقد استطاع وجيه تعديل الثُّكنة لتصلح للتدريس، وجلب الأدوات المعينة على ذلك، واتفق مع عدد كبير من الأساتذة الاختصاصيين العرب والأجانب للتدريس في الكلية. على أن التدريس اعتمد أول الأمر اللغة العربية إلى جانب اللغة الفرنسية، ثم تلاشت الفرنسية رويداً رويداً بتسنُّم المهندسين السوريين مناصب التدريس في هذه الكلية بدلاً من المدرسين الأجانب. وقد نصَّ وجيه السّمَّان على أن الحكومة لم تُزوّد الأساتذة المؤسسين (بأيّ توصية، بل تركتنا نفعل ما نراه حسناً ومناسباً، وما تمليه علينا الظروف الصعبة الحرجة التي كانت سائدة عندئذٍ. ولم يكن للرأي العام لدى المهندسين السوريين الذين كانوا قلّة إذ ذاك موقف معيَّن بشأن ما يجب فعله لإنشاء الكلية أو للغة التي ينبغي أن تُدرَّس فيها العلوم الهندسية، ولكنّ الرأي العام السائد كان متجهاً إلى التدريس بالعربية)[٢٧]. وهذا كله يشير إلى أن السائد في السنوات الأولى لاستقلال سورية هو استمرار الحماسة الفرديّة للتعريب والقرار السياسي الإيجابي الذي مهَّد السبيل وقدَّم العون للجهود الفرديّة والرّسميّة.

الواضح أنّ حركة تعريب الحياة في سورية استمرّت قويّة طَوَال العقد الأوّل من الاستقلال. إذ افتتحت الحكومة مئات المدارس في المدن والريف، وعُنيت عناية فائقة بإعداد المعلِّمين والمدرِّسين لغويّاً وتربوياً، وأعلنت حملة شعواء على (الأمّيَّة)، ويسَّرت سبل القراءة والطِّباعة والتأليف والترجمة، وعدَّلت القوانين الفرنسيّة، وكفلت حريّة الصحافة والتعبير عن الرأي، ووطّدت صلاتها بالدول العربية، وأوفدت الطلاب إلى القاهرة بدلاً من باريس لدراسة اللغة العربية وآدابها. واستطاعت الحكومة بوساطة ذلك كلِّه خَلْقَ مناخٍ مُواتٍ للتعريب يشبه أو يداني ما كان سائداً في فترة البدايات أيام الحكومة العربية الفيصليّة الأولى. ولهذا السبب اتسع نشاط المجمع العلمي العربي، فزاد عدد محاضراته ومطبوعاته، واتضح اتجاهه إلى تحقيق التراث، وتحسَّن مستوى مجلّته، كما نشط أعضاؤه بعون من مدرِّسي الجامعة في وضع المصطلحات والمعجمات وتأليف الكتب. والواضح أن السوريين شعروا مع نهاية العقد الأول من الاستقلال بأنهم نجحوا في تعريب الحياة في سورية، فبدؤوا يلتفتون في العقود التالية إلى توحيد المناهج مع الدول العربية الأخرى (مصر والأردن، وخصوصاً عام ١٩٥٦، وفي سنوات الوحدة بين مصر وسورية)، وإلى إضفاء الطابع الحديث على الدولة.

أقول باختصار: لقد اتسع التعليم الجامعي والثانوي والابتدائي في سورية بعد الاستقلال، وأصبحت اللغة العربية لغة التعليم الوحيدة في المدارس الرسمية والخاصة كلها. وبدأت وزارة المعارف تُعْنَى بإعداد المعلّمين والمناهج والكتب المدرسيّة، وتُوجِّه عنايتها إلى الأساليب التربوية الحديثة، ومجانيّة التعليم وطبابة التلاميذ والمدرِّسين. بل إنها عدَّلت اسمها من وزارة المعارف إلى وزارة التربية والتعليم بادىء الأمر، ثم وزارة التربية بعد ذلك. ومع اتجاه التعليم نحو العمق في ترسيخ اللغة الفصيحة بدأت تظهر ملامح الحيرة في حركة تعريب الحياة في سورية. فقد نشأت في ظلِّ الاستقلال والحكومات الوطنيّة المتعاقبة أجيالٌ استعذبت التعليم باللغة العربية، وارتاحت له، فبدأ الوهن يعتري إتقانها هذه اللغة، وشرعت الشكاوى من ضعف التلاميذ تترى على ألسنة المعلّمين، وتبدو واضحة في الامتحانات الانتقاليّة وامتحانات الشهادات العامّة. ثم زاد التّردّي اللّغويّ، فأصبح طلاب الجامعة، ما عدا طلاب قسم اللغة العربية، يحتجُّون لضعفهم بأنهم يدرسون اختصاصات لا علاقة لها باللغة العربية، وينسون أو يتناسون أنهم يتلقون هذه الاختصاصات باللغة نفسها. وقد انتقل الدّاء أوّل الأمر إلى

مدرّسي الجامعة خارج أقسام اللغة العربية، فأصبحوا يلقون دروسهم بالعاميّة، ولا يطالبون طلابهم بالحدود الدنيا من المعارف اللغوية والنّحوية والإملائيّة. ووصل الداء أخيراً إلى أقسام اللغة العربية. إذ بدأ مدرّسوها يشكون من ضعف مستوى طلابهم، ومن كثرة عددهم، ومن أنهم ما عادوا يدرسون اللغة العربية لإتقانها، بل أصبحوا يدرسونها؛ لأنهم لم يُقْبَلوا في كلية أخرى، أو لأن هذه الدراسة وسيلة حصولهم على الشّهادة المؤهِّلة للتعيين في وزارة التربية. والمشكلة أن هؤلاء الطلاب أصبحوا بعد ذلك مدرِّسين في المرحلتين الإعداديّة والثّانويّة، وأُوفد بعضهم لنيل شهادة الدّكتوراه في البلاد الأجنبيّة، ثم عاد إلى كليته مدرِّساً وهو لا يملك من لغة أمّته الفصيحة زاداً وافراً، وهذا ما دفعه إلى أن يضاعف جهده في إعادة تعلُّم اللغة العربية وإتقانها ليواجه طلابه بشيء له علاقة باختصاصهم.

ولم يكن التّردّي خاصّاً بالمدارس والجامعات، بل انتقل إلى التلفاز الذي استعذب العامية في برامجه ومسلسلاته وندواته. كما انتقل إلى الإذاعة والمؤتمرات والندوات والمؤسسات العامة والخاصة والصحافة. بل إن لغة النصوص الأدبية بدأت تجنح إلى الأساليب المعاصرة، وإلى شيء من الأغلاط الشائعة، وهذا ما أنهى العهد الذي كان الأديب فيه نموذجاً لنقاء اللغة وصحّتها وبلاغتها.

ولا أشكُّ في أن هناك محاولات لرأب الصَّدع، منها المرسوم الذي فرض تدريس اللغة العربية لغير الاختصاصيين بها ساعتين كلَّ أسبوع في الجامعات والمعاهد العليا والمتوسطة كلّها، والتّشبُّث بفصاحة اللغة في الخطب الرسمية ونشرات الأخبار والأقسام الثقافية في الصحف السّيّارة، وكتابة موادّ لغوية وبرامج في الصحف والتلفاز والإذاعة، وما إلى ذلك من أمور تهدف إلى عرقلة الانحدار في المستوى اللغوي. ولا بدَّ من أن نضيف إلى هذه المحاولات بروز فئة من المجوِّدين في اللغة، ومن العاملين على تحقيق التراث، ومن الباحثين في الحقل اللغوي العام، ومن الموظَّفين الأَكْفَاء المكلَّفين بمراجعة اللغة في الكتب والدوريات. بيد أننا، مهما نُعدّد من محاولات رأب الصدع، لا نستطيع إغفال الحيرة التي أصابت تجربة التعريب في سورية بعد عمقها واتساعها وبلوغها مرتبة عالية من الجودة أكسبتها سمعة حسنة في الدول العربية.

إن حيرة التجربة السورية تحتاج إلى تحليلٍ علميٍّ. ذلك أن التعليم باللغة العربية عُمِّم منذ زمن طويل في الجامعات والمعاهد العليا والمتوسطة والمدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية (الفنّيّة والنّسوية والتجاريّة والعامّة)، كما تحسّنت المناهج، وزادت الكتب جودة وإتقاناً ودقة في اللغة، وباتت الكثرة الكاثرة من المدرِّسين في المرحلتين الإعدادية والثانوية مؤهَّلة تربوياً إلى جانب تأهيلها في الاختصاصات المتنوِّعة. أما معلِّمو المدارس الابتدائيّة ومعلِّماتها فلا يُعيَّنون في التعليم إلا إذا كانوا خرّيجي معاهد إعداد المعلمين، وهي معاهد تربوية لا يشكُّ أحد في المستوى التربوي لمناهجها وكتبها ومدرِّسيها. وعلى الرُّغم من ذلك كلِّه فقد انحدر مستوى الطلاب في اللغة العربية انحداراً مؤسفاً. فما أسباب ذلك؟. وما الأساليب الناجعة للتخلُّص من هذه الأسباب؟.

١ - في أسباب الانحدار اللّغويّ:

هناك مَنْ يُعيد الانحدار اللغوي إلى اتفاقيّات توحيد المناهج بين سورية وبعض الدول العربية ابتداءً من عام ١٩٥٦. وهذا السبب يتهاوى سريعاً في أثناء التحليل العلمي؛ لأن المناهج التي قيل إنها تدنّت نتيجة الاتفاقيّات

عُدِّلتْ بعد نَقْض هذه الاتفاقيّات غيرَ مرّة، ثم تغيّرت جذريّاً حتى إنّ التربويين لا يشكّون في أن المناهج الآن جيّدة ذات مستوى رفيع.

وهناك مَنْ يُعيد الانحدار اللغوي إلى (تسييس التعليم) وجنوح الحكومات المتعاقبة إلى (أهل الثقة) بدلاً من (أهل الخبرة). وهذا صحيح، فقد (سُيِّس) التعليم، ولكنّ العلاقة بين (تسييس) التعليم والانحدار اللغوي تبدو ضعيفة. ذلك أن التسييس هو الذي فرض مجانيّة التعليم، فغدا الطالب يدرس على نفقة الدولة حتى تخرُّجه في الجامعة. والتَّسييس هو الذي غيَّر المناهج، وحسَّن الكتب المدرسيّة، وافتتح الكليات والمعاهد الجديدة، وأوفد البعوث العلمية إلى أرجاء المعمورة. كما تبدو الصلة ضعيفة أيضاً بين التسييس والانحدار اللغوي في قضية اختيار المدرِّسين والمعلِّمين، فقد نبغ عددٌ كبيرٌ من المدرِّسين والمعلمين في عملهم على الرُّغم من العوامل السياسيّة التي أسهمت في تعيينهم في مهنة التدريس والتعليم.

هناك مَنْ يُعيد الانحدار اللغوي إلى العصر الحديث؛ ذلك العصر الذي زاد من رفاهية الإنسان ولكنّه أبعده عن اللّغة والثقافة، وزجَّه في متاهات الاستهلاك والتَّرف. وهذا السبب وجيه، ولكنّه ليس خاصّاً بسورية ولا بالدول العربية الأخرى، بل هو عامٌّ شاملٌ أرجاءَ المعمورة. فقد زاد العصر الحديث رفاهية الإنسان في فرنسا وانكلترا واليابان وغيرها من الدول الأجنبيّة، بيد أن المستوى اللغوي للإنسان في هذه الدول ارتقى فأصبح أكثر دقّة، ولم أقرأ شيئاً يشير إلى أنه تدنّى نتيجة الرّفاهية.

أشير، أخيراً، إلى رأي كَثُر دورانه على ألسنة خصوم اللغة العربية وفي مقالاتهم وكتبهم، هو صعوبة العربية تعليماً وتعلُّماً، كتابةً وأداءً لفظيّاً. وقد أسهم في إذاعة هذا الرأي بعضُ المستشرقين، وطائفةٌ من الباحثين والمدرِّسين العرب. وهذا الرأي، كما هو واضح، يُعيد الانحدار اللغوي إلى اللغة نفسها، ويُبرِّىء الناطقين بها من إثم الانحدار، ويعلن إشفاقه عليهم والغيرة على جهودهم من أن تضيع هباءً في تعلُّم لغة يصعب تعلُّمها. ولهذا الرأي تأثير كبير في سورية وإنْ لم يكن خاصّاً بها أو سبباً من أسباب الانحدار اللغوي فيها. إنه رأي تلوكه ألسنة مدرِّسي الموادّ العلميّة وطلابهم ومَنْ لفَّ لفَّهم في سورية نتيجة الانحدار اللغوي في مستواهم اللغوي العربي وانبهارهم باللغات الأجنبية، وهذا ما جعلهم أرضاً خصبة لدعاة هذا الرأي والمروّجين له والعاملين على تقويض أركان الأمة العربية. وسأضع هذه الأمر نُصْبَ عيني في أثناء حديثي عن أسباب الانحدار اللغوي وأساليب معالجتها. وأودُّ هنا الإشارة إلى أنّ اللُّغاتِ كلَّها صعبةٌ، وليست هناك لغةٌ ينطق بها البَّشَرُ لا تحتاج إلى جهد في اكتساب معارفها وإتقان مهاراتها. بل إن اللغة العربية تُعَدُّ من اللغات التي يسهل تعلُّمها لوضوح سننها في تركيب الجملة، وليست على أية حال أكثر صعوبة من اللغات الانكليزية والفرنسية والروسية التي انبهر بها دعاة الحرص على المستوى العلمي للطالب العربي.

إن الأسباب التي أشرتُ إليها لا تُفسِّر في رأيي الانحدار اللغوي في سورية، ولا تُحيط به وإنْ بدا بعضها مقبولاً يملك مسوِّغاته الداخليّة. أما الأسباب التي أراها جوهريّة فيمكن تقسيمها قسمين:

أ - الأسباب العامّة:

لاحظتُ في أثناء حديثي عن فترتي البدايات والاتساع أنه كانت هناك عواملُ تقف وراء العرب السوريين تشدّ من أزرهم وتدفعهم إلى الإيمان بأن تعريب الحياة عمل مصيري مرتبط بهويتهم القوميّة وانتمائهم إلى

الحضارة العربية الإسلاميّة. أوّل هذه العوامل وأبعدها أثراً غياب اللغة العربية عن الحياة السورية وسيادة التركية والفرنسية فيها، وكأنَّ هذا الغياب اللغوي غياب لهوية العربي السوري في عُقْر داره، وهدر لكرامته الفرديّة والوطنيّة والقوميّة. وحين هبَّ السوريون بعد أربعة قرون من الاستعمار التركي ليستعيدوا كرامتهم كانوا يدركون أن اللغة العربية عنوان انتمائهم العربي وكيانهم الوطني، فأقبلوا على إتقانها بحماسة، وبذلوا في سبيل رفعتها الغالي والرخيص. ولم يختلف الأمر بالنسبة إليهم حين حلَّ الاستعمار الفرنسي محلَّ الاستعمار التركي. بل إن حماستهم تأجّجت خوفاً من أن يُكرّر الفرنسيون ما فعله الأتراك، ومن ثَمَّ أُضيف إلى هدف السوريين الواضح عدوٌّ واضح يتحدّاهم لغوياً كلَّ يوم.

كما لاحظتُ أن فترتي البدايات وأوائل الاستقلال ضمّتا قراراً سياسياً إيجابياً خلق مناخاً مواتياً لتجسيد التعريب تجسيداً سليماً. ولو دقّقنا في هذا القرار لأدركنا أن وراءه قيمةَ احترام اللغة العربية الفصيحة. ولعلنا نتذكّر أن الحكومة العربية الأولى رأت أنها لا تستحق صفة (العربية) إذا لم تحكم دولة تستعمل هذه اللغة العربية. وهذا ينمّ على أن قيمة احترام اللغة العربية كانت حافز السوريين مؤسّساتٍ وأفراداً وحكّاماً، وأن الفهم السليم لهذه القيمة جعلهم يؤمنون بالمفهوم الواسع للتعريب، وهو تعريب الحياة؛ ذلك المفهوم الذي يَعُدُّ اللغة وسيلة للتعريب وليست غاية له. ومن ثَمَّ كانت الحماسة تهدف إلى بناء الدولة العربية ولم تكن تهدف إلى إحياء اللغة العربية فحسب.

ما الذي جرى بعد العِقْد الأوّل من الاستقلال؟. يُخيَّل إليَّ أن النهوض القومي في الخمسينيات غذّى الهوية العربية السورية بما كانت تطمح إليه قبل ذلك. ثم أصبح الاتجاه القومي شيئاً بديهياً في سورية، لا يختلف حوله اثنان ولا يستطيع أحد تعديله وتبديله. وقد نفى ذلك الشُّعورُ الجديدُ ما كان العربيُّ السُّوريُّ يشعر به في أثناء الحكم التركي والفرنسي من غياب هويته العربية. وهذا الأمرُ أضعف حافز التعريب لديه تبعاً لإيمانه بأنه استكمل مقوّمات هويّته، وأصبح عربياً قلباً وقالباً، لا ينقصه شيء غير تجسيد الوحدة العربية. وهذا يعني، أيضاً، أن العدو الواضح انتقل من سورية إلى خارجها، كما انتقلت محاولاته من التتريك والفَرْنسة إلى عرقلة الوحدة العربية. ولا أشكُّ في أنّ هذا الانتقالَ عدَّل من وسيلة مكافحة المستعمر الأجنبي، فغدت سياسية ولم تبق لغوية.

لقد نصَّ دستور الجمهورية العربية السورية، في تعديلاته كلِّها، على أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية. ولم تُعبّر أيةُ حكومة سوريّة، في أيِّ زمنٍ، عن شيء يخالف هذا النص الدستوري. بل إن الحكوماتِ المتعاقبةَ كلَّها عبَّرت عن إخلاصها لهذا النص؛ لأنه جوهر الاتجاه القومي، وعنوان سياساتها على اختلافها وتباينها. وأعتقد أن العربي السوري ارتاح لهذا النص الدستوري ولما أعلنته الحكومات المتعاقبة من إخلاص له، فضعفت لديه قيمة احترام اللغة العربية بدلاً من أن تتعزّز كما يفترض المنطق الصُّوريّ. أو قُلْ: إن قيمة احترام اللغة العربية أصبحت لفظيّة، يُعبِّر عنها العربي السوري بلسانه ويناقضها بسلوكه اللغوي حين يهمل المعارف اللغوية ويجهل المهارات التطبيقيّة. وهذا هو موطن الداء ومنطلق العلاج في رأيي. ولا بدَّ قبل الخوض فيه من القول إن الأسباب العامة للانحدار اللغوي تكمن في أن الظروف الموضوعيّة التي هيّأت عوامل نجاح حركة تعريب الحياة

في سورية تلاشت بعد الاستقلال شيئاً فشيئاً، وحلّت محلَّها الدَّعةُ والرّاحةُ والطّمأنينةُ وما شاكل ذلك من أمراض عرفتها الأمم بعد بلوغها النجاح في تحقيق أهدافها.

ب - الأسباب الخاصّة:

لاحظ شكري فيصل وهو يتحدَّث عن اللغة العربية خلال ربع قرن[٢٨] أن (معلِّم العربية يقف وحده في ميدان عريض لا يحتاج إلى شيء كما يحتاج إلى تكاتف القوى وتضافرها من حوله، والتعاون معه على احتمال المسؤولية)[٢٩]. وما لاحظه شكري فيصل صحيح دقيق يُقرّه اللغويون ومدرِّسو اللغة العربية والتربويون في سورية. وهم يُقرّون أربعة أسباب أخرى، هي الطالب والامتحانات والأفكار السائدة ووسائل الإعلام، تُؤلِّف بالإضافة إلى المعلّم الأسباب الخمسة الخاصّة بالانحدار اللغوي في سورية. ويمكنني اختزال الأسباب الخمسة في سببين أعتقد أنهما متكاملان: أولهما التعليم، وثانيهما المجتمع.

أما التعليم فهو في سورية باللغة العربية في مراحله كلِّها. وهذا الأمر مَدْعاةٌ للفخر ونتيجة من نتائج الجهاد في سبيل تعريب الحياة طَوَال سبعة عقود. وليس لديَّ شكٌّ في أن مناهج هذا التعليم جيّدة تُعضِّد اللغة العربية، وتُوفِّر الفرص لإتقان مهاراتها. كما أن الكتب المدرسيّة جيِّدة، تخضع للتدقيق اللغوي قبل السماح بطباعتها، سواء أكانت خاصة بمادة اللغة العربية أم خاصة بموادّ العلوم الإنسانيّة والتّطبيقيّة. ثم إن المناهج والكتب خضعت للتقويم والنقد غيرَ مرّة، ولحقها تعديل وتبديل في مضمونها وشكلها وأسلوبها ولغتها. ولا يعني ذلك أن هذه المناهج والكتب بلغت الكمال، بل يعني أنها لا يمكن أن تكون سبباً من أسباب الانحدار اللغوي، تبعاً لجودتها - والجودة نسبيّة دائماً - وقدرتها إذا ما أُحسِن تطبيقها على الارتفاع بالمستوى اللغوي للطالب العربي السوري.

إن تبرئة المناهج والكتب تقودنا إلى المعلِّمين والمدرِّسين والطلاب أولاً، والامتحانات ثانياً. أما معلِّم المدرسة الابتدائيّة فقد أُعِدَّ لتعليم الموادّ المقرّرة في صفوف المرحلة الابتدائيّة كلِّها خلال عامين دراسيين بعد الثانوية العامة. ولا بدَّ من أن يُجيد هذا المعلّمُ بعض الموادّ دون بعض، ولكنّه مُطالَب بتعليمها كلِّها بقدر واحد من الجودة. فما المردود الذي يُقدِّمه إذا كان يُجيد الرياضيّات ولا يفقه شيئاً في اللغة العربية؟. إن الخلل يبدأ من أن وزارة التربية تُركِّز في معاهد إعداد المعلِّمين على الجانب التربوي؛ أي المعارف التربوية النظرية وطرائق تعليم الموادّ، وتُغفل المستوى اللغوي للطالب قبل دخوله معهد إعداد المعلمين وفي أثناء دراسته في هذا المعهد. وقد دلّتني تجربة تدريس طرائق تعليم اللغة العربية في هذه المعاهد على أن الطالب الذي لا يملك الحدود المقبولة من المعارف والمهارات اللغوية لا يستطيع إتقان الجانبين التربوي والمعرفي الخاصّين بالموادّ الأخرى، وهي كثيرة في هذه المعاهد. وزاد الطِّين بِلَّة عُرْفٌ ساد في المرحلة العليا من المدرسة الابتدائية، هو توزيع موادّ الصَّفيْن الخامس والسادس بين المعلِّمين بحسب إجادتهم هذه المادة أو تلك من الموادّ المقرّرة. فالمعلِّم الذي يُجيد اللغة العربية يُعلِّمها في هذين الصَّفَّيْن، والذي يُجيد الرياضيات يُعلِّمها فيهما، وهكذا... وقد زاد الانحدار اللغوي نتيجة هذا العرف السائد؛ لأن معلِّم اللغة العربية يؤدي مهمّته خير أداء، ولكنّ معلِّم الرياضيات أو التاريخ أو الجغرافية يعتقد أن مهمّته مقصورة على مادته، ومن ثَمَّ يستعمل العاميّة، ويُخطىء في القراءة والإملاء، فيقضي على

المستوى اللغوي الذي جهد معلِّم اللغة العربية في إيصال الطالب إليه. ويكمن الخطر في أن الطالب يتلقّى المعارف والمهارات اللغوية في دروس اللغة العربية، ولكنّه يرى معلِّم التاريخ جاهلاً بها، ثم يرى معلِّمي الموادّ الأخرى يجهلونها، فيوقن بأنه لا حاجة إلى هذه المعارف والمهارات خارج دروس اللغة العربية. وتتكرّر الصورة نفسها في المرحلتين الإعداديّة والثانويّة على نحو أكثر عمقاً؛ لأن مدرِّسي اللغة العربية اختصاصيون في مادتهم، يدافعون عنها ويتشبَّثون بها، كما يدافع مدرِّسو الرياضيات والفيزياء والكيمياء عن موادّهم ويتجاهلون اللغة العربية إنْ لم يضعوها موضع التَّندُّر في أحاديثهم مع طلابهم.

ولا تكتمل الصورة إذا لم نتذكّر أن المناهج تنصُّ على ضرورة نيل الطالب، في دروسه في أثناء العام وفي الامتحان النهائي، نصف الدرجات المقرَّرة لمادّة اللغة العربية في المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية، وإلا فإنه يرسب في صفِّه. ومسوّغ هذا القرار الوزاريّ حِرْصُ المشرِّع التربوي على مستوى الطالب في اللغة العربية. أما موقف المعلِّمين والمدرِّسين وإدارات المدارس من ذلك فواحد، ولكنّه موقف عجيب. إذ إنها تُردِّد دائماً بالنسبة إلى الطالب الذي تعوزه درجات في اللغة العربية ليبلغ الحدَّ المقرَّر للنجاح: أليس حراماً أن يرسب هذا الطالب من أجل بضع درجات؟. وترتفع نبرة السؤال حين يكون الطالب مجيداً في الموادّ الأخرى. ومن ثَمَّ تلين القلوب ويُمنَح الطالب الدرجات التي فاته الحصول عليها باجتهاده، فينجح في صفِّه وتخسر اللغة العربية معركة يمكن حسمها لمصلحتها بسهولة إذا نُفِّذ النّصُّ ورسب الطالب في صفِّه وتلقّى درساً بليغاً نتيجة إهماله لغته القوميّة. وقد أسهمت تعليمات وزارة التربية التي نصّتْ على نسب النجاح في الصفوف الانتقاليّة في تعزيز اللِّين في المدارس الابتدائية خاصّة. ففي هذه المدارس نِسَبٌ معيَّنة للنجاح لا يستطيع المديرون والمعلِّمون تجاهلها، ما يجعلهم يمنحون الدرجات بسخاء حتى يُحقِّقوا نِسَبَ النجاح المطلوبة منهم، فينجح طلاب ما كانوا يستحقّون النجاح؛ لأنهم لا يُجيدون الحدود الدُّنيا من المعارف والمهارات اللغوية.

تخالط ذلك كلّه أفكارٌ سائدة لها فِعْلُ السِّحر في التعليم، أولها وأخطرها فكرتا التيسير والتّقدُّم العلمي. فالسائد في التعليم هو: يسِّروا ولا تُعسِّروا. وقد تعجز عن العثور على أمر في التعليم لم يتأثر بتربية اليسر. فهناك يسر في معاملة الطالب ومحادثته ووظائفه وامتحاناته الانتقاليّة والعامّة، وفي نِسَب النجاح وزيادة الدرجات في الامتحانات وتبسيط الأسئلة وتخفيف الواجبات المدرسيّة والتسامح في مستوى الطالب، فضلاً عما يخصُّ تحضير الدروس ومستوى تنفيذها. وتلقى فكرة التقدُّم العلمي الرَّواج في المجتمع، وتتسرّب منه إلى المدرسة في صورة تفضيل العلوم على اللغة العربية، فينشأ الطالب وهو يعتقد أن التفوُّق مرتبط بإتقان العلوم التطبيقيّة، ما يُرسِّخ في نفسه الاستهانة باللغة العربية. ويتعزّز اعتقاد الطالب حين يرى معلِّميه يُعبِّرون دائماً عن مكانة العلم في العصر الحديث، ولا يراهم يفعلون الشيء نفسه بالنسبة إلى اللغة العربية.

وإذا كان الانبهار بالعلم شيئاً بديهياً في المجتمع المتخلِّف، فإن المجتمع السوري لا يُشجِّع على هذا الانبهار فحسب، بل يمارس بوساطة فعالياته ما يجعل اللغة العربية ضعيفة في عقر دارها. فوسائل الإعلام المسموعة والمرئيّة لا تجد حرجاً في استعمال العامية في غير نشرات الأخبار والبرامج ذات الصبغة الثقافية. فالتلفاز، وهو أكثر هذه الوسائل سيادة في سورية، ليس له موقف حازم من اللغة العربية. ولهذا السبب تترى فيه المسلسلات والندوات والمحاورات والدعاوة للمنتجات بالعامية، ما يُضيّق الخناق على الفصيحة ويدفعها إلى

الانحدار شيئاً فشيئاً. كذلك الأمر بالنسبة إلى المؤسسات الرسمية والخاصة. فالعربية فيها غريبة؛ لأن كلَّ مؤسسة تعتقد بأنه لا علاقة لها بهذه اللغة، وبأن مسؤوليتها مقصورة على العمل الذي أُنيط بها... ولا شكَّ في أن المجتمع يطيف بالمدرسة، فتؤثِّر قيمه ومفهوماته وأفكاره فيها، فانظر إلى مكانة اللغة في المجتمع السوري تضعْ يدكَ على جملة من أسباب الانحدار اللغوي.

٢ - في أساليب معالجة الانحدار اللُّغويّ:

أعتقد أن الانحدار اللغوي في سورية لم يبدأ إلا حين ضعفت قيمة اللغة العربية في نفوس الطلاب وفي المجتمع المحيط بهم. وإذا كانت قيمة احترام اللغة القومية كالقيم الأخرى تُكتَسَب اكتساباً ولا تُفرض بقانون، فإنني مؤمن بضرورة توفير أسباب اكتساب هذه القيمة داخل المدارس والجامعات والمعاهد السورية، حتى ينشأ الطالب وهو يعتزُّ بلغته عملياً بعد أن أُشبِع من الاعتزاز بها لفظياً. وتبدو القواعد الناظمة لهذا الاكتساب معروفة علَّمتنا إياها تجربة تعريب الحياة، أذكر منها:

أ - المعلِّمون والمدرِّسون كافّة مطالبون بإتقان الحدود الدنيا من المعارف والمهارات اللغوية، وكلُّ معلّم يعجز عن ذلك لا مكان له في التعليم مهما يكن اختصاصه. وكلُّ معلّم تبدر منه بادرة عمليّة أو لفظيّة تُعبِّر عن الاستهانة باللغة في أثناء دروسه وعلاقاته الأخرى بطلابه، يتعرَّض للمساءلة القاسية. وباختصار: يجب أن يكون كلُّ معلِّم معلِّماً للغة العربية. والمراد بذلك أن يتكامل عمله مع عمل معلّم اللغة العربية ولا يناقضه.

ب - يجب أن ينال الطالب نصف الدرجات المقرَّرة لمادة اللغة العربية بجدارة، وتُمنَع مساعدته في هذا الأمر منعاً باتاً. وعليه أن يُجسِّد هذه الجدارة في الموادّ الأخرى أيضاً، وإلا فإن الواجب القومي يُحتِّم رسوبه في صفِّه وإنْ كان هذا العقاب قاسياً جداً.

ت - إذا كان من حقِّ الدولة أن تعتمد على (أهل الثِّقة) اعتماداً رئيساً في مرافقها المختلفة، فإن شيئاً واحداً لا بدَّ من توافره في (الموثوق به) هو أهليّته اللغوية. فقيمة اللغة فوق قيمة (الثقة)؛ لأن المنطق الصُّوريّ يفترض أن يكون (الموثوق فيه) أكثر عمقاً في القضايا القومية، وخصوصاً اللغة، ولا معنى للثقة فيه إذا لم يكن كذلك. والشيء ذاته صحيح بالنسبة إلى اختيار طلاب معاهد إعداد المعلِّمين والمدرِّسين، ومسابقات تعيين المدرِّسين، واختيار الموجِّهين التربويين والاختصاصيين.

ث - لا بدَّ من أن ينهض المجتمع، خارج المدرسة، بعبء غرس قيمة اللغة العربية في الناس: في المعامل والمؤسسات والمحالّ العامّة ووسائل الإعلام. في كتابة اللافتات والإعلانات والندوات والمسلسلات والكتب المؤلَّفة والمترجمة والمسرحيات وما إلى ذلك من أدوات الاتصال بالجمهور. وهذا لا يعني شيئاً خارج الحرص في المناسبات كلها، صغيرة وكبيرة، على احترام اللغة العربية الفصيحة، وجَعْل هذا الاحترام سلوكاً إيجابياً يُعاقَب المُخِلُّ به، المنحرف عنه، سواء أكان معلِّماً أم موظَّفاً أم سياسيّاً.

ج - لا بدَّ من أن يستعيد مجمع اللغة العربية بدمشق (المجمع العلمي العربي سابقاً) صلته بالحياة، فيراقب المستوى اللغوي ويقترح الأساليب التي تنهض بها، فضلاً عن أعماله المجمعيّة المعتادة. ولا بدَّ من إلغاء القيود على حاجاته المادّية والبشريّة والتقنية، وعلى نفوذه وتأثيره في فعاليات المجتمع الرسمية والخاصة، ليتمكّن من النهوض بمهمته الرئيسة، وهي صيانة اللغة العربية من عبث العابثين.

ولا أشكُّ في أن اكتساب قيمة اللغة العربية يحتاج إلى ظروف موضوعيّة مواتية، كالمستوى الاقتصاديّ للمعلِّمين والموظّفين، وتعديل الأفكار السائدة حول اللغة وخصوصاً عجز طالب العلم عن إتقان العلوم التطبيقيّة والإنسانيّة إذا كان يفتقر إلى اللغة التي تُيسِّر له هذا الإتقان؛ لأن اللغة هي الفكر، والفكر هو اللغة، وليست هناك إمكانيّة للفصل بينهما. وإذا كان المجتمع يرنو إلى المدنيّة الحديثة فلن يبلغ منها شيئاً إذا أهمل لغته؛ لأن اللغة العربية أداته الوحيدة وكرامته القومية وهويته العربية. ولا بدَّ من أن يستغلَّ المجتمع السوري الكفايات اللغوية فيه، وهي وافرة بين المعلمين والأدباء والعلماء، فيضعها حيث يجب أن تُوضَع، ويوفِّر لها ما يُيسِّر إسهامها في غرس قيمة اللغة العربية، وفي محاربة (داء اليُسْر والتّيسير)، وفي عرقلة الانحدار اللغوي للمواطنين، وفي نقل الانبهار من العلم إلى اللغة، ومن اللغة الأجنبيّة إلى اللغة العربية.

وبعد، فإنني لا أشكُّ في أن الظروف الموضوعيّة التي مرّت بها سورية هي التي كوَّنت مفهوم التعريب فيها، وهو مفهوم واسع يشمل الحياة كلها، وليس مفهوماً ضيِّقاً يخصُّ اللغة وحدها. وقد نجحت سورية في تجسيد هذا المفهوم، فجعلت التعليم في مراحله كلها باللغة العربية دون أن تتخلّى عن المستوى العلمي لطلابها. كما عرَّبت الدواوين والمؤسسات الرسمية والخاصة، ووفّرت الفرص لتحقيق التراث والعناية بالمخطوطات وطباعة الكتب. وحين اطمأنَّتْ تجربة التعريب إلى النجاح بدأ شيء من الانحدار اللغوي يتسرَّب إليها ويسعى إلى خلخلتها. وقد حاولتُ عرض أسباب الانحدار، وما رأيتُه صواباً في أساليب معالجته. وبقي أن أقول إن تجربة التعريب في سورية بجانبيها الإيجابي والسلبي تصلح لإنعام النَّظر، ففيها من الدروس ما يفيد تجارب التعريب في الوطن العربي. ولعلَّ أكثر هذه الدروس بلاغة ما ينتظر الدول العربية من خلل إذا سمحت لأيِّ شيء أن يعلو على قيمة احترام اللغة العربية فيها.

***

الإحالات:

١. لتفصيل الحديث عن هذه الأبعاد انظر: محيي الدين صابر: التعريب ودوره في تدعيم الوجود العربي والوحدة العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٨٢، ص ٦٩
٢. سعيد الأفغاني: من حاضر اللغة العربية، دار الفكر، دمشق، الط٣، ١٩٧١، ص ٢٠
٣. افتتحت المدرسة الإنجيليّة عام ١٨٦٦، وحُوِّلت لغة التعليم فيها عام ١٨٨٣.
٤. ساطع الحصري: حوليات الثقافة العربية، القاهرة، ١٩٥٠، ج٢، ص ٩
٥. سعيد الأفغاني: من حاضر اللغة العربية، ص ٣٥
٦. انظر نصَّ الإرادة السَّنيّة والمادة الخامسة من قرارات المؤتمر العربي بباريس في: أحمد الفتيح: تاريخ المجمع العلمي العربي، مطبوعات المجمع العلمي العربي، دمشق، ١٩٥٦، ص ٢
٧. ساطع الحصري: يوم ميسلون، مكتبة الكشَّاف، بيروت، د.ت، ص ٢٣٠
٨. أحمد الفتيح: تاريخ المجمع العلمي العربي، ص ٣-٤
٩. محمد كرد علي: أعمال المجمع العلمي العربي، التقرير الأول، ص ٣ (عن المرجع السابق، ص ٥).
١٠. المرجع السابق نفسه

١١. ولد ساطع الحصري في صنعاء عام ١٨٨٠، وتوفي في بغداد عام ١٩٦٨. وصل إلى دمشق في مطلع عام ١٩١٩ بدعوة من الحكومة العربية الأولى، فعُيّن مفتِّشاً عاماً للمعارف فمديراً عاماً فوزيراً لها.

١٢. سعيد الأفغاني: من حاضر اللغة العربية، ص ٦٣

١٣. أسس الأتراك معهد الطب في دمشق عام ١٩٠٣، ثم نقلوه إلى بيروت في أثناء الحرب العالمية الأولى. وكانت لغة المعهد الطبي تركيّة، كما كان أساتذته أتراكاً. أما معهد الحقوق فقد تأسّس في بيروت عام ١٩١٣ إثر مؤتمر باريس، وكانت لغة التدريس فيه مناصفة بين التركية والعربية. وقد انتقل المعهد إلى دمشق في أثناء الحرب العالمية الأولى ثم أُعيد إلى بيروت. وقد أعادت الحكومة الفيصليّة افتتاح هذين المعهدين عام ١٩١٩ في دمشق، وكان شرطها في تسمية أساتذتهما أن يحسنوا التدريس باللغة العربية؛ لأنها اللغة الرسمية للجامعة. المرجع السابق ، ص ٦٤–٦٥

١٤. أحمد الفتيح: تاريخ المجمع العلمي العربي، ص ٣١

١٥. رضا صافي: على جناح الذكرى، وزارة الثقافة، دمشق، ١٩٨٢، ج١، ص ٢٠٥

١٦. المرجع السابق، ٢٢١/١

١٧. محمد كرد علي أول رئيس للمجمع العلمي العربي بدمشق عام ١٩١٩. وقد استمرَّ رئيساً له حتى وفاته عام ١٩٥٣.

١٨. من خطاب الدكتور حسني سبح (رئيس مجمع اللغة العربية بدمشق بين ١٩٦٨ - ١٩٨٦) في حفل افتتاح أسبوع العلم السادس عشر عام ١٩٧٦. وقد نُشِر هذا الخطاب الذي دار حول محمد كرد علي في الكتاب الذي ضمَّ الكلمات التي قُدِّمت في ذكرى مرور مائة عام على ولادة محمد كرد علي، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق ١٩٧٧

١٩. سعيد الأفغاني: من حاضر اللغة العربية، ص ٧٧

٢٠. بقيت المجلة تصدر شهرياً من ١٩٢١ - ١٩٣٠، وأصبحت ابتداءً من عام ١٩٣١ تصدر كلَّ شهرين، وانقطعت في أثناء ذلك مرتين: من ١٩٣٣ إلى ١٩٣٥، ومن ١٩٣٨ حتى بداية ١٩٤١.

٢١. نشرت مجلة المجمع بين ١٩٢١ - ١٩٤٥ نحواً من سبع وثلاثمائة دراسة. انظر عناوين هذه الدراسات في: أحمد الفتيح: تاريخ المجمع العلمي العربي، ص ١٧٨ – ١٩٩

٢٢. مصطفى الشهابي: المصطلحات العلمية في اللغة العربية في القديم والحديث، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، الطبعة المصوَّرة عن الطبعة الثانية، ١٩٨٨، ص ٦٥

٢٣. سعيد الأفغاني: من حاضر اللغة العربية، ص ٨٢

٢٤. د. وجيه السّمَّان: التجربة السورية في تعريب العلوم الهندسية، الموسم الثقافي الثامن لمجمع اللغة العربية الأردني، عمَّان، ١٩٩٠، ص ٧٨

٢٥. في سورية الآن خمس جامعات، هي: جامعة دمشق– جامعة حلب- جامعة البعث (حمص)- جامعة تشرين (اللاذقية)– جامعة الفرات (دير الزور).

٢٦. افتتحت كلية الهندسة في جامعة حلب في أواخر تشرين الثاني/ نوفمبر ١٩٤٦

٢٧. د. وجيه السمّان: التجربة السورية في تعريب العلوم الهندسية، ص ٩٠

٢٨. د. شكري فيصل: (اللغة العربية خلال ربع قرن)، مجلة مجمع اللغة العربية، دمشق المجلد ٥٣، ج ٤، تشرين الأول /اكتوبر ١٩٧٨، ص ٧٥٠

٢٩. المرجع السابق نفسه

***

القضيّة السّادسة

قضيّة

الكتابة باللّغة العربيّة

(الكتابة) كلمة متعدِّدة المعاني، متَّسعة الدِّلالات. والمشكلة أن هذه الكلمة أصبحت مصطلحاً مألوفاً، كثير الدَّوران على الألسنة والأقلام، حتى إن القارىء يكاد يظنُّ أنّه يعرف دلالته حقَّ المعرفة، فإذا تصدّى لتعريفه اكتشف أنه من السهل الممتنع. ولا أدّعي أنني قادر على الإحاطة بمفهوم هذا المصطلح ودلالته، بل أدّعي أنني سأحاول الإحاطة بهذا المفهوم لأخلص إلى الهدف الرَّئيس، وهو تحليل واقع الكتابة باللغة العربية وبيان ما أطمح إليه في أمرها. وأزعم بادىء الأمر أن القضية تجاوز الناحية المنهجيّة الخاصّة بتحديد المصطلحات إلى تلك التجربة التاريخيّة المرتبطة في التُّراث العربيّ بقضية (الكتابة).

أولاً - كلمة (الكتابة) ودلالاتها:

بين معجمات اللغة العربية اتفاق على أن (الكتابة) مصدر من مصادر الفعل (كتب) بمعنى (خطَّ)[١]. تقول هذه المعجمات: كتبَ الكتابَ: خطَّه، فهو: كاتب، ج: كَتَبَة وكُتَّاب. واكتتب الكتاب لنفسه: انتسخه. وهو يُكتِّب الناس: يُعلِّمهم الكتابة. ولا تخرج المعجمات اللغوية القديمة عمّا سبق في أثناء تحديدها الدلالة اللغوية للكتابة. وهذا التحديد، في التعبير اللغوي الحديث، هو نقل أصوات اللغة المنطوقة إلى حروف وكلمات مكتوبة، أو كما قال الكفويّ في الكلّيّات: (جمع الحروف المنظومة وتأليفها بالقلم. ومنه الكتاب لجمعه أبوابه وفصوله ومسائله)[٢]. ويضيف الكفويّ إن الكتابة (قد تُطلَق على الإملاء، وقد تُطلَق على الإنشاء)؛ أي أنه نصَّ على أن المصدر (الكتابة) استُعمل بمعنى اسم المفعول (المكتوب)، ولكنّه حمل دلالتين: دلالة الإملاء والخطّ، ودلالة الإنشاء. وقد أفادت المعجمات اللغوية الحديثة ومعجمات المصطلحات من هاتين الدلالتين، وسعت إلى تحديد معنى (الكتابة) فزادته إشكالاً واتساعاً. إذ نصّت على أن (الكتابة) هي صناعة الكاتب[٣]، والكاتب هو مَنْ يتعاطى صناعة النثر[٤]، أو هو الماهر في الإنشاء، ومَنْ حِرفته الكتابة[٥].

ومن الواضح أن المعجمات اللغوية العربية القديمة والحديثة لم تخطىء حين حدّدت (الكتابة) بالإملاء والخط. فهذا هو المعنى اللغوي الحقيقيّ للكلمة، وهو الأصل فيها، كما أنه المعنى المراد من الكلمة حين تُستعمَل في حقل التربية. أما المعنى الثاني، وهو الإنشاء أو صناعة الكتابة، فهو المعنى المجازيّ الذي اكتسبته الكلمة في أثناء تطوّرها التاريخي. وقد سعت معجمات المصطلحات إلى مقاربة هذا المعنى، فنصّت على الكتابة الإنشائيّة وطريقتها[٦]، وعلى تفصيلات أخرى تنحو بالكلمة المجازية نحو الكتابة الأدبيّة والصحفية وتأليف البحوث. بيد أن هذه المعجمات لم تحسم تعريف هذا المعنى المجازي بكلمات واضحة دقيقة محدّدة. وقد أسهم

ذلك في إبقائه غائماً متسع الدّلالة. ولا شكَّ في أننا، في اللغة العربية، مضطرون إلى التمييز بين المعنى الحقيقي والمعاني المجازية، ثم التمييز بين المعاني المجازية نفسها. وفي رأيي أننا قادرون على ذلك إذا اتفقنا على:

أ – استعمال كلمة (الكتابة) للدلالة على المعنى اللغوي وحده؛ أي الإملاء والخط.

ب – إضافة كلمة أخرى للتمييز بين المعاني المجازيّة. وأقترح هنا العبارتين الآتيتين:

- الكتابة الوظيفيّة: للدلالة على النصوص المكتوبة التي تؤدي مهمات الإيصال اللغوي المختلفة في الحياة اليومية.
- الكتابة الإبداعية: للدلالة على النصوص المكتوبة الساعية إلى الخلق الأصيل الجديد النافع الماتع في العلوم والفنون والآداب.

ههنا يمكنني القول إن تحليل قضية (الكتابة باللغة العربية) لا بدَّ من أن يشمل الأقسام الثلاثة: الكتابة - الكتابة الوظيفيّة - الكتابة الإبداعيّة، تبعاً لما بينها من ارتباط وثيق.

ثانياً - الكتابة بين الواقع والطُّموح:

إتقان الكتابة بشِقّيْها: الإملاء والخطّ أساس لا بدَّ منه في السلوك اللغوي للإنسان العربي. وهذا الإتقان شيء مكتسب وليس فطريّاً، ولهذا السبب عُدَّ من المهمّات الأولى للتعليم في المدرسة الابتدائية. بيد أن واقع الكتابة داخل المدارس والجامعات والمعاهد وخارجها يشير إلى أن هناك عناية مقبولة بالإملاء؛ أي كتابة الكلمات كتابةً صحيحةً خالية من الغلط. وهذه العناية لا تعني أننا حقّقنا ما نصبو إليه، وهو إتقان مهارة الإملاء، بل يعني أن المدرسة العربية تهتمُّ بالإملاء ليتمكَّن الطالب من الكتابة السليمة. ودليل هذه العناية اقتصار مشكلات الإملاء العربي على قضايا لا تُجاوز أصابع اليد عدّاً، أبرزها كتابة الهمزة المتوسِّطة والمتطرِّفة، وكتابة الألف اللّيِّنة في آخر الأسماء، وكتابة حروف لا تُنطَق ونطق حروف لا تُكتَب. وما عدا ذلك يبدو هيّناً يمكن تلافيه بيسر وبشيء من التدقيق في أثناء التعليم. وعموماً فإنّ مشكلات الإملاء يمكن تلافيها بالاتفاق بين الدول العربية على قواعد لا يخرج عليها أحد في أثناء الاستعمال. وقد تحقّق هذا الاتفاق كما هو معروف(٧)، إلا أنه لم يُجسَّد في الاستعمال لغياب السلطة القوميّة الواحدة وسيادة السلطات القُطْريّة بما تضمُّ من أمزجة فرديّة وآراء متباينة لا علاقة لها، في الحالات كلّها، بقدرة اللغة العربية على توحيد الإملاء.

أما واقع الخطّ العربي فبائس جدّاً. وقد كثرت في السنوات الأخيرة الشّكاوى حول تدنّي مستوى إتقان الخطّ لدى تلاميذ المدارس وطلبة المعاهد والجامعات. ووضح أثر هذا التدنّي في الحياة العامة. إذ غدا المرء يعاني سوء خطّ الموظَّفين والمعلِّمين والمهندسين والأطباء والعاملين في الحقول الاجتماعيّة والاقتصاديّة والإداريّة. ولا عجب في ذلك، فطلبة الأمس موظَّفو اليوم، وتلميذ اليوم موظَّف الغد. وهذه السلسلة البديهيّة غير خافية على أحد من العاملين في الحقل التربوي؛ لأنهم معنيّون بإعداد الجيل الناشىء ليتسنَّم أمور المجتمع في المستقبل. وقد كثرت البحوث والدراسات حول أفضل السبل لإعداد هذا الجيل، إلا أن حظَّ الخطّ العربي من هذه البحوث ما

زال ضئيلاً. بل إن الاهتمام بالخطّ العربي لا يداني الاهتمام بشقيقه الإملاء على الرغم من الشَّكاوى التي نسمعها حول الأغلاط الإملائيّة لدى الكُتَّاب صغاراً وكباراً.

لماذا تدنّى مستوى إتقان الخطّ؟. أعتقد أن العاملين في الحقل التربوي قادرون على الإشارة إلى ثغرات كثيرة في مناهج التعليم قادت إلى هذا التدنّي في مستوى إتقان الخطّ. ويقف التعليم الشكليّ للخطّ على رأس هذه الثغرات. والمراد بهذا التعليم أن المناهج العربية تنصُّ دائماً على دروس معيَّنة لتعليم الخطّ في كل مرحلة من مراحل التعليم. وتكتفي الكتب المدرسيّة التي تُجسِّد هذه المناهج بتدوين عبارات معيَّنة تطلب من التلميذ محاكاتها وكتابتها في دفتره. وقد تُدقِّق الكتب أكثر من ذلك فتُذيِّل العبارات المدوَّنة بشكل من أشكال الحروف العربية مكتوب بحسب قاعدة الخطّ التي يُراد تدريب التلاميذ عليها. والواضح أن واضع المنهاج ومؤلِّف الكتاب المدرسيّ استراحا إلى أنهما أدَّيا واجبهما، وتركا مهمّة التنفيذ للمعلِّم داخل الصف. وأعتقد، استناداً إلى ملاحظتي أشكال خطوط الناس في الحياة اليوميّة، أن المعلِّم داخل الصف لم ينجح في الغالب الأعم في أداء مهمّته. وسأحاول هنا تقديم وجهة نظري في الأسباب التي قادت المعلِّم إلى الإخفاق، ثم أقترح ما أراه ملائماً للقضاء عليها.

لماذا نُعلِّم الخطّ العربيّ؟. أعتقد أن المعلِّم يجهل الهدف من تعليم الخطّ. بل إنه يؤمن أن الخطّ فنٌّ جميل يُستَعمَل في الأغراض التّزيينيّة. وهذا الإيمان صحيح إذا تحدّثنا عن الخطّ حديثاً مطلقاً من كل قيد. فإذا قيَّدنا الحديث بالهدف التربويّ لاحظنا أن الجانب الجماليّ ثانويّ، وأن الهدف الرَّئيس هو الاتِّصال اللّغويّ. والمراد بذلك أن اللغة وسيلة الاتصال بين النّاس في المجتمع، يُعبِّر حاملها بوساطتها عن أفكاره وآرائه وحاجاته، ويتواصل مع الآخرين من خلالها، فيلتقيهم ويشاركهم في عملية البناء الاجتماعي. وباختصار، فاللغة وسيلة التعبير، ولكنّ اللغة تضمّ شِقَّين: شقّاً ملفوظاً وشقّاً مكتوباً. أي أن وسيلة التعبير هي اللّسان واليد. والإنسان يتواصل مع الآخرين بالكتابة لهم وقراءة ما يكتبون، كما يتواصل معهم بالكلام المنطوق، فضلاً عن أن الكتابة وسيلة نقل الماضي إلى الحاضر (من خلال كتب التراث)، وستكون هي نفسها وسيلة نقل الحاضر إلى المستقبل. ولهذا السبب لم يكن شأن الكتابة يقلُّ عن شأن النطق في التعبير عن الإنسان. ولكي تؤدّي الكتابة الغرض من وجودها لا بدَّ من أن تكون سليمة واضحة. أما السلامة فينهض بها الإملاء، وأما الوضوح فينهض به الخطّ.

أريد القول إن الهدف من تعليم الخطّ العربيّ هو توفير الوضوح وترسيخ المهارة الحركيّة في رسم الحرف المكتوب وتنمية التذوُّق الجماليّ؛ أي أن يكتب الإنسان بخطّ يستطيع الآخرون قراءته فلا يلتبس أمره عليهم. ومن ثَمَّ اقترن البعد عن اللَّبس بالوضوح. فالفاء والغين في وسط الكلمة يلتبس أمرهما على القارىء إذا لم يُفرِّق الكاتب بينهما، لأن الغين مطموسة والفاء غير مطموسة (مفرَّغة). كذلك الأمر بالنسبة إلى الميم الرُّقعيّة التي يجب طمسها وإلا فإنها ستلتبس بالميم النّسخيّة التي لا نطمسها في أثناء الكتابة. غير أن الوضوح ليس مطلقاً، بل هو مُقيَّد بنوع الخطّ. فالوضوح في الخطّ الرَّيحانيّ يختلف عن الوضوح في الخطّ النسخي. ولكي نجعل التلميذ يكتسب صفة الوضوح في الخطّ لا بدَّ من تدريبه على المقارنة بين أنواع الخط العربيّ، وخاصة تدريبه على مراعاة شروط كتابة الحروف متَّصلةً ومنفصلةً، فوق السَّطر وتحته. فنحن، على سبيل التّمثيل لا الحصر،

نرسم حروف الخطّ الرُّقعيّ كلّها فوق السطر ما عدا الأشكال السّبعة الآتية: ج ح خ ع غ م هـ (الهاء في وسط الكلمة)، ونرسم الرّاء والزّاي في الخطّ نفسه فوق السّطر، في حين نُنزل ذيلهما تحت السطر في الخط النُّسخيّ.

على أن الوضوح وحده غير كاف، إذ لا بدَّ من السرعة؛ أي الكتابة بخطّ واضح في أقصر وقت ممكن. والسرعة والسهولة هما اللتان تُعلِّلان اختيار الخطّ الرُّقعيّ أساساً لكتابة التلميذ في غالبيّة الدول العربية. فهو أسهل أنواع الخطوط العربية؛ لأنه لا يتطلّب مهارات حركيّة. ولا عجب في أن تهتمّ مناهج التعليم العربية بهذا الخطّ، فحروفه واضحة، وقراءته سهلة، وزمن كتابته قصير إذا ما قورن بزمن الكتابة بالخطّ الكوفي أو النّسخيّ أو غيرهما من أنواع الخطّ العربي.

ولا بدَّ من الدقة إلى جانب الوضوح والسرعة؛ أي أنه لا بدَّ للتلميذ من مراعاة حجم كلّ حرف، ومن وضع النقاط في أمكنتها من الحروف المنقوطة، وحُسْن وصل الحروف بعضها ببعض. ويحتاج التلميذ أيضاً إلى التدرُّب على تحديد المسافة بين الكلمات، وحُسْن توزيعها في السطر، والتَّقيُّد بتقسيم الصفحة إلى فقرات.

إن الهدف التربوي من تعليم الخطّ هو تدريب التلاميذ على مهارات الاتصال اللغوي السليم، وهي الوضوح والسرعة والدقة والترتيب. ولا بدَّ من أن يعي المعلِّم هذا الهدف ويعمل على تحقيقه إذا رغب في أن يؤدي مهمّته التربويّة أداءً سليماً، ويُسهم في تجسيد ما نرنو إليه.

ثالثاً - الكتابة الوظيفيّة بين الواقع والطُّموح:

المراد بالكتابة الوظيفيّة كلُّ كتابة تلبّي حاجة من حاجات الإنسان في الحياة، سواء أكانت هذه الحاجة خاصّة أم عامّة، من نحو كتابة الرسائل والتقارير والإعلانات والعرائض والإرشادات وتدوين المذكِّرات وملء الاستمارات، وما إلى ذلك من أمور تتصل بحياة الإنسان وتؤدّي مهمّة اتصاله بالآخرين في المجتمع. والمعروف أن الكتابة الوظيفيّة تستعمل النثر وحده، وتحرص على أن يكون هذا النثر واضحاً محدّداً بعيداً عن البلاغة والحيل الأسلوبيّة وتفصيلات الإنشاء والخيال والعاطفة، قريباً من المباشرة والموضوعيّة والعناية بالمضمون.

وإذا كانت مهمّتا الإيصال والاتصال من المهمّات اللّغويّة الرّئيسة فإن المنطق يفرض العناية الفائقة بالكتابة الوظيفية؛ لأنها تُكسِب الإنسان العربي هاتين المهارتين، وتجعله قادراً على توظيف الكتابة (الإملاء والخطّ) في شؤون الحياة المختلفة. بل إن إتقان الكتابة الوظيفية يجعل الإنسان العربي يربط لغته بالحياة، ويدفعه إلى الإيمان بوظيفتها الاجتماعيّة. والعجب العجاب أن نرى الكثرة الكاثرة من حملة الشهادات تقف عاجزة عن استعمال الكتابة في تحرير رسالة أو كتابة محضر اجتماع أو تدوين تعليمات وإرشادات تريد إيصالها إلى الآخرين. وقد نمت حِرْفة على حساب الجهل بالكتابة الوظيفية ندعوها في سورية (العرضحلجي)، يصطف ممتهنوها أمام الإدارات والمؤسسات ليكتبوا لأصحاب الحاجات أسطراً معدودات تُجسّد الأمر الذي يرغبون في إيصاله إلى إحدى الجهات الرسمية. وليس لممتهني هذه الحرفة من علم غير إتقان هذا اللون من الكتابة الوظيفية، فلماذا لا يتقن صاحب الحاجة هذا اللون وهو يملك أداة الكتابة؟...

المعروف أن الكتابة الوظيفيّة تُكْتَسَب اكتساباً؛ أيْ أنها خاضعة للدُّرْبة والمران. ولكنّ العربيّ لا يتلقّى في حياته المدرسية تدريباً يُؤهِّله لاكتساب مهاراتها. وقد رجعتُ إلى مجموعة من الكتب التي تتحدّث عن طرائق تعليم اللغة العربية فما وجدتُ بينها غير كتابين يشيران إلى الكتابة الوظيفيّة ويحضّان عليها(٨)، وكأنّ الطّالب

العربيّ لا يحتاج إلى هذه الكتابة في أثناء تعلُّمه اللغة العربية. هل نعدُّ ذلك جناية على اللغة العربية؟. أعتقد بأننا نطمح إلى قيادة الإنسان العربي إلى استعمال اللغة العربية الفصيحة في الحياة اليوميّة. وإذا كانت العاميّة تحول دون ذلك في عمليات الاتصال الشّفويّ فإن الكتابة تُجسِّد بعض طموحنا في الاتصال الكتابيّ؛ لأنها تستعمل الفصيحة وحدها ولا تقترب من العاميّة. ولكنّنا حين نهمل تدريب الطلاب على مهارات الكتابة الوظيفيّة فإننا نعمل على إبقاء الفصيحة بعيدة عن الحياة، ونستمرّ نتغنّى لفظيّاً بطموحنا اللغوي. ذلك لأن حياة اللغة في استعمالها، والمؤكَّد أن استعمال الكتابة الوظيفية يُسهم في إكساب الفصيحة المرونة ويزيد ثروتها اللغوية ويمنح العرب إيماناً بقدرتها على تلبية حاجات الحياة المختلفة بدلاً من الظنّ باقتصارها على تلبية الحاجات الأدبيّة وحدها.

كان أجدادنا يعون مكانة الكتابة الوظيفيّة. وقد جسّدوا وعيهم في كتب تُعلِّم هذه الكتابة انطلاقاً من أنها (صناعة) قابلة للتعلُّم. هذا ابن قتيبة (٢١٣هـ/ ٢٧٦هـ) يُؤلِّف (أدب الكاتب)[٩] ليُعلِّم الكُتَّاب بعضاً من صناعتهم. ولهذا السبب قسم كتابه أربعة كتب فرعيّة: أوّلها كتاب المعرفة، وثانيها كتاب تقويم اليد، وثالثها كتاب تقويم اللّسان، ورابعها كتاب الأبنية. صحيح أن مصطلح (الكاتب) لدى ابن قتيبة واسع يشمل الأدباء، ولكنّ الصحيح أيضاً أنه رغب أساساً في تزويد كُتَّاب ديوان الإنشاء الذين ينهضون بمهمّة تحرير الرّسائل الدِّيوانيّة ببعض المعارف اللغوية والنحوية والصرفية والعامة بغية دفعهم إلى تجويد صناعتهم؛ ذلك التجويد الذي يؤثِّر تأثيراً مباشراً في كتاباتهم الوظيفية. ويُخيَّل إليَّ أن ابن قتيبة كان يعتقد أن المعارف وحدها قادرة على التأثير المباشر في مهارات الكتابة الوظيفية، فاكتفى بما رآه ضروريّاً منها وعزف عن الخوض في الأساليب التي تُنمِّي مهارات الكتابة. وهذا ما جعل كتابه عاماً صالحاً للمبتدئين وشداة اللغة والنحو والصرف، فضلاً عن الخِدْمات المعرفية التي قدّمها للغة الكُتَّاب في زمانه.

حظيت الكتابة الوظيفية بكتاب (صبح الأعشى في صناعة الإنشا) لأبي العبّاس القلقشنديّ (٧٥٦هـ / ٨٢١هـ)، وهو كتاب ضخم في أربعة عشر جزءاً، يُؤرِّخ لصناعة الكتابة من بداياتها إلى منتصف القرن التاسع الهجريّ تقريباً. وهو، أيضاً، كتاب تعليميّ، لم تغب الكلّيّات والجزئيّات والمعارف والمهارات مجتمعةً عن مؤلِّفه. فقد حدَّد في بدايات الجزء الأول مراده من كتابة الإنشاء قائلاً: (المراد بها كلُّ ما رجع من صناعة الكتابة إلى تأليف الكلام وترتيب المعاني: من المكاتبات والولايات والمسامحات والإطلاقات ومناشير الإقطاعات والهُدَن والأمانات والأيمان وما في معنى ذلك ككتابة الحِكَم ونحوها)[١٠]. وهذا التحديد يُعبِّر بوضوح عن ألوانٍ من الكتابة الوظيفية يُعْنَى بها الكاتب في ديوان الإنشاء. وقد خصّها القلقشنديّ بالذِّكر لأنه ألَّف كتابه من أجل صناعة الإنشاء وحدها[١١]، كما فعل ضياء الدين بن الأثير في (المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر)، وأبو هلال العسكريّ في (الصناعتين: الشّعر والنّثر)[١٢]. وإذا قصرتُ كلامي على اللغة العربية لاحظتُ أن القلقشنديّ عدَّها (رأس مال الكاتب، وأسّ كلامه، وكنز إنفاقه، من حيث إن الألفاظ قوالب للمعاني التي يقع التّصرُّف فيها بالكتابة، وحينئذٍ يحتاج إلى طول الباع فيها، وسعة الخطو، ومعرفة بسائطها... والتّصرُّف في وجوه دلالتها الظاهرة والخفيّة...)[١٣]. وكان القلقشنديّ مؤمناً بأن الكاتب يحتاج إلى بعضها دون بعض، ومن ثَمَّ أشار

إلى الألفاظ التي انتخبها الكُتّاب من اللغة العربية لطلاوتها ورشاقتها، ووضّح أسلوب التصرف بها وتصريفها في وجوه الكتابة، وعُني بإيراد النموذجات الدالة على ذلك... ومن المفيد القول إن القلقشنديّ لم يكن يرغب في أن يحيط كاتب ديوان الإنشاء باللغة كلّها، بل كان يرغب في أن يتزوّد هذا الكاتب بما يحتاج إليه منها. والدّليل على ذلك أنه كرّر الحديث عن الاختيار حين انتقل إلى النحو[١٤] والصرف[١٥] وغيرهما.

إن كتاب (صبح الأعشى في صناعة الإنشا) موسوعة في صناعة الكتابة، ينمّ عنوانه على أن القلقشنديّ مؤمن بأن الإنسان (الأعشى) الذي لا يملك مهارات صناعة الإنشاء قادر على اكتسابها إذا استوعب ما يحتاج إليه الكاتب من موادّ الكتابة، وكأنّ هذه الموادّ (صُبْحٌ) ينير للأعشى السبيل إلى إتقان الكتابة. بل إن القلقشنديّ أصرَّ على أن كتابة الإنشاء صناعة تحتاج كأيّة صناعة إلى مران وتربية ومعاناة. وهذا ما جعلني أنادي بتعديلٍ في التربية الحديثة للإنسان العربي، يضمّ تدريباً علمياً على ألوان الكتابة الوظيفية نُحقِّق بوساطته طموحنا في استعمال اللغة العربية في الحياة اليوميّة. وأقترح بين يدي هذا التعديل هدفاً ومهارات محدَّدة. أما الهدف فهو تلبية حاجات الإنسان العربي المختلفة، و (تقوية الروابط الفكرية والثقافية بين الأفراد والجماعات)[١٦]، وزيادة ثقة العربي بلغته ونفسه. وأما المهارات التي أقترح التركيز عليها فهي:

- مهارات كتابة الرسائل الشخصيّة والعامة، بتحديد الحاجة الاجتماعية للرسالة واللّون الملائم لهذه الحاجة (رسالة إلى الأهل أو الصديق - برقية - دعوة عامة - بطاقة مناسبة...)، والغرض من كتابة الرسالة، والأسلوب المناسب لكلّ لون، والعناية بالصدق في التعبير عن الآراء والمشاعر والابتعاد عن العبارات العامة.
- مهارات كتابة التقارير عن ألوان النشاط في المجتمع المحيط بالإنسان، باصطناع أسلوب المشكلات.
- مهارات كتابة الاستمارات والبيانات والطلبات واللافتات، والتركيز في أثناء التدريب على قيمة التكثيف اللغوي المصحوبة بالوضوح والتحديد.

وليست القضية، من قبل ومن بعد، قضية اقتراحات محدَّدة، بل هي قضية التربية العربية التي لم تضع في (استراتيجيتها) تنمية مهارات الاتصال اللغوي بين أفراد المجتمع العربي، مكتفية بالتعبير الإبداعي، غافلة عن أن اللغة العربية وسيلة لتلبية الحاجات الاجتماعية. أو قُلْ إن (استراتيجيّة) التربية اللغوية العربية تحتاج إلى الانطلاق من أن اللغة العربية أداة اتصال؛ أي إبلاغ وإخبار، وليست غاية في حدّ ذاتها. ولا بدَّ لهذا الاتصال من مهارات، أهمها بالنسبة إلى الكتابة مهارات الإرسال بأركانها الأربعة: الكاتب والأفكار المراد إيصالها والرموز الكتابية والقارىء المتلقّي للأفكار. ولا شكَّ في أن واقع الكتابة الوظيفية سيبقى متردِّياً إذا لم نُعدِّل (استراتيجيّة) التربية اللغوية بغية نقل اللغة العربية إلى حقل الاستعمال لتكتسب الحيوية والسّعة.

رابعاً - الكتابة الإبداعيّة بين الواقع والطُّموح:

المراد بالكتابة الإبداعيّة كلُّ كتابة فنّيّة أو منهجيّة قادرة على التّأثير في القارىء وإقناعه بمحتواها الجديد أو النافع أو الماتع. وهي تشمل العلوم والفنون والآداب، وليست مقصورة على أجناس الأدب وما ينتجه الأدباء. كما أن لها قيداً واحداً هو الإبداع؛ أي خلق الجديد المفيد الماتع الذي يُحرِّك العقل أو الوجدان أو كليهما. ولا بدَّ للكاتب المبدع من الموهبة في حقل اختصاصه، ومن امتلاك المعارف والمهارات اللغوية التي يستعملها في

إنتاج النصوص الإبداعيّة. ومن الخطأ الشائع الاعتقاد بأن الإبداع حكر على الأجناس الأدبيّة (الشعر- المقالة- الخاطرة- القصة- الرواية- المسرحيّة). ففي الكتابة التّاريخيّة إبداع لا يقلُّ أهمية عن الإبداع في الكتابة العلميّة والفلسفيّة والأدبيّة. والدليل على ذلك أن هناك أعضاء في مجامع اللغة العربية مختصِّين بالطِّبِّ والكيمياء والفيزياء والفلسفة، يتقنون اللغة العربية ويجيدون استعمالها في إنتاج نصوصٍ إبداعيّة ومعجمات اختصاصيّة لا يشكُّ أحد في مستواها وفائدتها ودقّتها. وهناك، أيضاً، اتّحادات عربية (كاتحاد الكُتّاب العرب في دمشق واتحاد كُتّاب المغرب واتحاد كُتّاب وأدباء الإمارات ورابطة الكُتّاب الأردنيين ورابطة الأدباء والكُتّاب في الجماهيرية...) تضمّ كُتّاباً من اختصاصات متنوّعة، ولا تقتصر على الأدباء، بل إنها ترفض أن تُسمَّى (اتحاد الأدباء) ليس غير، تبعاً لإيمانها بالدلالة الواسعة للكتابة والكاتب.

وعلى الرَّغم من أن الكُتَّاب قلّة (أو: نخبة) في المجتمع العربي، فإن طموحنا يفرض علينا القول إنهم مهندسو العقل والرُّوح، وإنّ إنتاجهم يُعبِّر عن رؤيا شاملة للكون والمجتمع (تنطلق من الحاضر لتُفسّر الماضي وتشمل المستقبل حاملة تطلّعات الأمة إلى عالم أفضل)[١٧]. وإنني أطرح هذا الافتراض؛ افتراض توافر الرُّؤيا لدى الكاتب، لسببين: أولهما إيماننا بأن الكتابة لا تكون إبداعيّة إذا لم تتوافر فيها الرؤيا الشاملة، وثانيهما معرفتنا بالواقع التعس الذي يعيش فيه الكُتّاب العرب. وهذان السببان، في رأيي، يُعبِّران عن الواقع الذي ننطلق منه والطموح الذي نرنو إليه.

أ - إعداد الكاتب:

أقصد بإعداد الكاتب تدريبه على أسرار حِرفة الكتابة وأساليبها بغية صقل موهبته ومساعدتها على الإنتاج الإبداعي الأصيل. وهذا يعني أن الإعداد لا يخلق الموهبة لدى فاقدها؛ لأن هذه الموهبة استعداد فطريّ وليست أمراً مكتسباً. وما الإعداد إلا تعريف الموهوب بطبيعة الكتابة، وتدريبه على أسرارها وأساليبها، وغرس مهاراتها فيه؛ أي أن الإعداد هو إكساب الكاتب مهارات صناعة الكتابة بعد توافر الموهبة لديه. ومسوّغ الاهتمام بإعداد الكاتب ما هو معروف من أن الموهبة لا تكفي وحدها لإنتاج الكتابة الإبداعية، فضلاً عن أنها قابلة للتَّفتُّح والنُّموّ إذا بزغت في بيئة مواتية، وللضمور والموت إذا لم يكن في البيئة ما يساعدها على الحياة. ولهذا السبب تُعْنَى الأمم بالكشف عن الموهوبين في المدارس، وتصطنع الأساليب لتدريبهم بغية الإفادة من إنتاجهم. وهي في ذلك تنطلق من أن الموهوب يختلف عن المبدع. فالموهوب هو الذي يملك قدرة عقليّة عالية، في حين يتسم المبدع بالإنجاز الجديد الأصيل. ولكنّها ترعى الموهوب ليصبح مبدعاً؛ لأنها تنظر إلى المستقبل في أثناء تعاملها مع الموهوبين، في حين تنظر إلى الماضي في أثناء تعاملها مع المبدعين؛ لأنّها في حال الموهوبين تضع الإعداد والرعاية والتوجيه نصب أعينها كي تتمكَّن من الإفادة منهم في المستقبل[١٨]. وغير خاف على أحد أن (معهد غوركي للآداب) كان يؤدي هذه المهمة في الاتحاد السوفييتي السابق، فيقبل الموهوبين ويُعدّهم طوال سنوات ليكونوا أعضاء في اتحاد الكُتَّاب. وتلجأ أمم أخرى إلى تخصيص أمكنة لممارسة الهوايات والنشاطات يتوافر فيها مشرفون مؤهَّلون لاكتشاف المواهب ورعايتها وتوجيهها.

تلك حال الكاتب لدى الأمم الأجنبيّة، وهي حال نتطلّع إليها في الوطن العربي. ذلك أن آلاف المواهب وئدت لدينا لفقدان الرّعاية والتوجيه، وغالبت مواهب أخرى الصِّعاب فنجحت في الوصول إلى مستوى إبداعيّ

هزيل أو متوسّط أو جيّد بحسب قدراتها الذّاتيّة والإمكانات الفرديّة لمن يحيطون بها. ولا تكفي، هنا، الدعوة إلى الاهتمام بالموهبة، ولا حضُّ المسؤولين على افتتاح المعاهد القادرة على اكتشاف الموهوبين ورعايتهم وغرس مهارات الكتابة فيهم؛ لأن القضية ليست قضية افتتاح معاهد لإعداد الكُتَّاب، ولا قضية إيمان بأثر الموهوبين في المجتمع العربي، بل هي قضية موقفنا من اللغة العربية الفصيحة، وهو موقف ينمُّ على أننا لا نحترم هذه اللغة وإنْ كنا نُكثر من التغنّي اللّفظيّ بها. والميدان التربوي خير مثال على النِّيّات الطّيّبة التي تكمن وراء تغنّينا اللفظي باللغة العربية، وإخفاقنا في ترجمتها إلى سلوك لغوي إيجابي.

أين الخطأ التربوي المفضي إلى إهمال إعداد الكاتب؟. يُخيَّل إليَّ أن هناك خطأ في تدريس اللغة العربية، وآخر في فهم علاقة العلوم والفنون باللغة العربية. أما خطأ التدريس فكامن في الاتجاه إلى تزويد الطالب بالمعارف اللغوية والأدبية، وإهمال تدريبه على المهارات الخاصة بالكتابة. وقد نتجت عن ذلك مشكلة (التعبير الإبداعيّ)؛ تلك المشكلة التي شغلت المعنيين بتدريس اللغة العربية من معلِّمين ومدرِّسين ومؤلِّفين دون أن يعثروا على حلّ ناجع لها. حتى إن الدراسات العلمية (أظهرت بجلاء أن أكثر من نصف المعلِّمين يرون أن درس الإنشاء ثقيل على النفس وممل)[١٩]. بل إن المعلّمين لم يختلفوا عن طلابهم في هذا الأمر، إذ إن الطلاب عدُّوا (الكتابة من أقلّ المهارات اللغوية أهمية، وإن أكثر من ثلثهم يشعر بأن درس الإنشاء ممل وثقيل عليه)[٢٠]، على الرغم من إقرار المعلمين والطلاب معاً بأهمية التعبير في تحصيل الموادّ الدّراسيّة. والحقّ أن نتائج هذه الدراسة دقيقة في دلالتها على واقع التعبير الإبداعي لدى المعلمين والطلاب العرب. فهم يشعرون بأنه (ثقيل وممل)؛ لأنهم لا يملكون المهارات التي يتحلّى بها الكاتب، ولا يعرفون الأساليب التي تفضي إلى هذه المهارات، ولهذا السبب يهربون من التعبير، وهو فرع غير مُقنَّن، إلى فروع اللغة الأخرى وهي فروع مُقنَّنة، سواء أكان الفرع نحواً أم قراءة أم أدباً. إنهم يلجؤون إلى المعارف؛ لأنهم اعتادوا التعامل معها، ويهربون من التعبير؛ لأنه مهارة مركَّبة متنوّعة. وقد سلكتُ المعلمين والطلاب في سلك واحد؛ لأن الخطأ في تدريس اللغة العربية يشملهم جميعاً. فالمعلمون في أثناء إعدادهم التربوي لم يتلقّوا شيئاً يعينهم على إعداد الطالب الكاتب، وحين تسنّموا أمور تدريس هذه المادة اضطروا إلى تدريس شيء يفتقرون إلى مهاراته، فبدا الأمر (ثقيلاً مملاً) بالنسبة إليهم وإلى طلابهم الذين لم يفيدوا منهم.

وليس في المكتبة العربية ما يعين هؤلاء المعلمين والطلاب على تذليل هذه العقبة. فالكتب المختصّة بطرائق تدريس اللغة العربية تُفرد صفحات مطوَّلة لتعليم التعبير الإبداعي وتصحيح موضوعاته، لكنّها لا تهتمّ بإعداد الطالب الكاتب، وكأنها تعتقد بأن المعلّم يتقن المهارات الضرورية للتعبير الإبداعي، وأن الطالب سيتحلّى بها إذا التفت المعلم إلى تصحيح الموضوعات. أما الشيء الواجب تصحيحه في هذه الموضوعات فأمر لا تلتفت إليه ولا تُعنَى به. كذلك الأمر بالنسبة إلى الكتب التي تصدّت لتعليم الكتابة. فهي نادرة في المكتبة العربية، ولو أنعمنا النظر فيها لما خرجنا بشيء يخدم هدفنا. فكتاب (صناعة الكتابة)[٢١] يطرح مفهوماً سليماً للكتابة الإبداعية، لكنّه يكتفي في أثناء تجسيد هذا المفهوم بمجموعة من المعارف العروضيّة والبلاغيّة، وكأنه كتاب في العروض والبلاغة وليس كتاباً في صناعة الكتابة.

إن الخطأ في تدريس اللغة العربية هو المسؤول عن التّردّي في إعداد الطالب الكاتب والمعلم المربِّي، وهو نفسه المسؤول عن القصور في الكتب الخاصة بطرائق تعليم اللغة العربية وبصناعة الكتابة الإبداعية. وقد حدّدتُ هذا الخطأ في الاتجاه إلى تزويد الطالب بالمعارف اللغوية والأدبية، وإهمال تدريبه على المهارات الخاصة بالكتابة. وأودُّ هنا تقديم أمثلة تُوضِّح هذا الخطأ بغية تلافيه، انطلاقاً من أن هذا التوضيح يشير إلى بعض مهارات الكتابة الإبداعية، ويقترح حلاً مقبولاً لمشكلة (التعبير الإبداعي) في المدارس والمعاهد والجامعات، ويسهم في اكتشاف الطالب الموهوب.

- **مثال من النَّحو:**

يهتمّ المعلمون في أثناء تعليم النحو بتزويد الطالب بالمعارف النحوية، فيقولون في درس الفاعل إن (الولد) فاعل في الجملة الآتية: (نام الولد على السرير)؛ لأن الولد هو القائم بالفعل. ويقولون أيضاً إن هذا الفاعل يأتي بعد الفعل، فإذا تقدَّم عليه أصبح مبتدأ: (الولد نام على السرير). وما قاله المعلِّمون صحيح ضروري لمعارف الطالب النحوية، لكنّه غير كاف إذا انطلقنا من أن الهدف من تعليم النحو هو تدريب الطالب على اكتساب مهارات صوغ الجملة العربية. وهذا الاكتساب يحتاج إلى (علم النحو الوظيفيّ) الذي يطرح السؤال الآتي: لِمَ قُدِّم (الولد) في الجملة الثانية على الفعل؟. إن (الولد) قُدِّم على الفعل لأن الكاتب أراد تنبيه القارىء على الفاعل، ولو رغب في تنبيه هذا القارىء على المكان لقدَّم (على السرير)، فقال: (على السرير نام الولد). وهذا التحليل المستند إلى علم النحو الوظيفيّ يضع أمام الطالب الطُّرق الممكنة لصوغ الجملة العربية، ويتيح له فرص اختيار أكثرها قدرة على التأثير في القارىء. ولا شكَّ في أن تحليل المستوى التركيبيّ سيرسِّخ في الطالب الموهوب قاعدة مهمّة، هي (أن لكل تعبير في اللغة وظيفة يؤدّيها، وأن أي اختلاف في التعبير، على أي مستوى، أكان مستوى لفظياً أم متعلقاً بالتأخير والتقديم في أجزائه أو بالحذف أو بالزيادة، سيؤدي بطبيعة الحال إلى تعديل أو تغيير في وظيفته. ودرجة إحاطة الطالب بالعلاقة الوثيقة بين التعبير والوظيفة لها أكبر الأثر في أسلوبه الكتابي أو الخطابي)[٢٢].

- **مثال من البلاغة:**

النَّقص الذي أشرتُ إليه في المثال السابق هو إهمال تحليل المستوى التَّركيبيّ للجملة استناداً إلى علم النحو الوظيفي. وقد يُرَدُّ على هذا النقص بأن الدراسات الأسلوبيّة الحديثة لم تدخل مدارسنا وجامعاتنا بعد، ولا وجه للوم المعلِّمين إذا أهملوا الإفادة منها في تدريب الطالب على مهارات الكتابة. وهذا الرد مقبول لكنّه غير مقنع لسببين: أولهما أننا نُسوِّغ إهمالنا البحث عن الوسائل الكفيلة بخدمة لغتنا العربية بجهلنا الدراسات اللغوية الحديثة التي قدّمت علم النحو الوظيفي وأمثاله. ومسوّغ (الجهل) غير مقنع، ولو سلّمنا به لما أمكننا التسليم بجهلنا التراث اللغوي العربي الذي قدَّم نظرية تُفضي إلى علم النحو الوظيفي، هي نظرية النظم عند عبد القاهر الجُرْجاني. وثانيهما أن لدينا علماً من علوم البلاغة العربية، هو علم المعاني، انصرف إلى الجملة وأجزائها، ولاحق قضايا التقديم والتأخير. ومن ثَمَّ كان المعلم قادراً على سدِّ النقص في الدرس النحوي التقليديّ بالاستعانة بعلم المعاني في تحليل تقديم كلمة على أخرى في الجملة المذكورة في المثال السابق وفي غيرها من الجمل، كقولنا: (يأكل التُّفَّاحة) و(هو يأكل التفاحة). فتقديم الضمير (هو)، المسند إليه، في الجملة الثانية ذو غرض

بلاغيّ هو تقوية الحكم وتقريره؛ لأنكَ لا تريد من الجملة الثانية أن غيره لا يأكل التفاحة، ولا أن تُعرِّض بإنسان آخر يأكل التفاحة، بل تريد أن تُقرّر في ذهن السامع أنه هو نفسه يأكل التفاحة، وفي ذلك نوع من الإعلام بعد التنبيه. وقد نصَّ عبد القاهر الجرجانيّ في (دلائل الإعجاز) على قصود أخرى لهذا التقديم تُوضِّح طبيعته.

- **مثال من الأدب:**

إن شعور المعلِّمين بثقل التعبير الإبداعي نابع من أنهم يفتقرون إلى المهارات التي تُمكِّنهم من الحكم الكلّيّ على موضوعات الطلاب. والظَّنُّ بأن التعليم الذي تلقّاه هؤلاء المعلِّمون قادهم إلى التّوقُّف عند الألفاظ والجمل، والعزوف عن الحكم على النص. وهم يشعرون في قرارة نفوسهم أن حكمهم على الألفاظ والجمل وحدها لا يقيس قدرة الطالب الكتابيّة، ولا يُعين الموهوب منهم على تغذية موهبته في الكتابة. بيد أنهم لا يملكون غير المعارف التي تُؤهّلهم للحكم على صحّة الألفاظ استناداً إلى قواعد الإملاء والصرف، كما أنهم لا يملكون غير المعارف التي يحكمون بوساطتها على الجملة استناداً إلى قواعد النحو. تلك هي الحدود التي يقفون عندها استناداً إلى ما يملكون. وهذه الحدود تدلّ على النقص في تدريس اللغة العربية؛ ذلك النقص الماثل في إهمال (الأسلوبيّة) التي تُعين المعلم على تقديم حكم شامل على الكتابة الإبداعية التي يُقدِّمها الطالب، سواء أكانت شعراً أم قصة أم مقالة أم مسرحيّة أم غير ذلك. فالمعلم يُدرِّس طلابه (الضمير) و(الرَّوابط) في النحو، لكنّه يجهل أن الأسلوبية تفيد من الضمير والروابط في الحكم الكلّيّ على النص، كما تفيد من المهارات التي رسَّختها الأجناس الأدبيّة في الحكم على النصوص الإبداعيّة. وقد لاحظ مفيق دوشق بعد دراسته مائة مقالة كتبها طلاب جامعيون في اختصاصات مختلفة أن هناك غموضاً في وظيفة (الفِقَر) في المقالة، وفي فلسفة وجودها واستعمالها، وفي تقسيم المقالة إلى مقدّمة ومتن وخاتمة، فضلاً عن ضعف التَّرابط المنطقيّ والسِّياقيّ، وتدنّي القدرة على الإقناع والتأثير.

إن الأمثلة الثلاثة السابقة إشارات موجزات إلى تعديل الخطأ في الاتجاه السائد في تدريس اللغة العربية. غير أن نجاحنا في تلافي هذا الخطأ لا يعني القضاء على الخطأ التربوي المفضي إلى إهمال إعداد الكاتب. ذلك أن هناك خللاً آخر لا يقلّ شأناً عن سابقه، هو الفهم السائد لعلاقة العلوم والفنون باللغة العربية. وهذا الخلل نابع من أننا نعتقد بأن إعداد الكاتب مهمة مادة اللغة العربية ليس غير، وكلُّ تقصير في هذا الإعداد يُعْزَى إلى هذه المادة دون غيرها. وقد نجم عن هذا الاعتقاد مشكلة خطيرة، هي تنصُّل مدرِّسي العلوم والفنون من المسؤوليّة اللغويّة أولاً، ومن إعداد الكاتب ثانياً. ولعلَّ ذلك كله نتيجة بديهيّة لانصراف الدراسات اللغوية العربية إلى النصوص الأدبية وحدها، وعزوفها عن تحليل استعمال اللغة العربية في الحقول العلمية والفنية. ومن ثَمَّ ساد الظَّنُّ بأن مشكلة (التعبير الإبداعيّ) مشكلة خاصة بمادة اللغة العربية وليست عامة شاملة الموادّ كلّها. كيف تنمو مهارات الكتابة الإبداعية لدى الطالب الموهوب وهو يرى الانفصال بين فروع اللغة العربية، والقطيعة بين مادة اللغة العربية والموادّ الأخرى؟. كيف نُدرِّس الطالب المنطق في مادة الفلسفة ولا نسمح له باستخدامه في بناء المقالة؟. أليس المنطق ضرورياً لترابط الأفكار وترتيبها؟. ألا يعاني الطالب الموهوب من الخلل في ربط أفكاره بعضها ببعض؟. لا بدَّ من أن يُدرَّب الطالب على الكتابة في المواد كلها، تجسيداً لوحدة اللغة العربية ووظيفتها، وصوناً للموهبة من أن تضيع في الطريق الطويلة الشائكة المفضية إلى الإبداع.

ب - مشكلات الكاتب والكتابة الإبداعيّة:

أعتقد بأن المشكلة الأولى التي تواجه الكاتب في مجتمعنا العربي هي دخوله حقل الكتابة الإبداعية دون إعداد تربوي سليم. فموهبته تدفعه، على سبيل التمثيل لا الحصر، إلى كتابة القصة، فيروح يكتب في هذا الجنس الأدبي دون أن يملك المهارات التي تصقل موهبته وتجعل إنتاجه القصصي إبداعياً أصيلاً. وتراه يلجأ إلى قراءة القصص التي كتبها قاصون عرب وأجانب ليعوّض النقص في إعداده التربوي، لكنّه يخفق غالباً في أن يفيد من ثقافته القصصيّة؛ لأنه لا يعرف لهذه الثقافة هدفاً غير الاطلاع على القصص والاستمتاع الجمالي بها. أما البحث عن أسرار القصّ (من زاوية الرُّؤية ووحدتي الحدث والانطباع إلى تفصيلات الإنشاء) فأمر لا يدركه؛ لأنه لم يتلق إعداداً يُؤهّله لهذا الإدراك ويسمح له بتوظيف قراءاته في صقل موهبته القصصية. وربّما نشر هذا الكاتب قصصه في المجلات والكتب، لكنّه يبقى في قرارة نفسه مؤمناً بأنه لم يملك أسرار الصناعة التي شُغِفَ بها واتجه إليها. وأزعم أن هذا الأمر سبب من أسباب تدنّي مستوى الكتابة الإبداعية في مجتمعنا العربي، كما أزعم أن تلافيه ممكن إذا وفّرنا للموهبة فرص الإعداد السليم. واللافت للنظر أننا نُدرِّب الجنديَّ ليقاتل، والطَّبيب ليُداوي، والعامل ليعمل، فلماذا لا نُدرِّب الكاتب ليكتب؟.

يواجه الكاتب العربي مشكلة ثانية، هي معرفته بأن إنتاجه لا يلبّي حاجاته المعيشيّة، فيضطر إلى العمل في حِرْفة أو وظيفة تكفل له دخلاً يقيه العوز وذلَّ السؤال، ومن ثَمَّ تبقى الكتابة هواية يمارسها في أوقات فراغه من عمله اليومي. وهذا الأمر الاقتصادي الصّرف يصدق على الكُتَّاب المبتدئين في هذه الصناعة وعلى المجوِّدين فيها، ولا بدَّ من أن يؤثِّر تأثيراً سلبياً في مستوى الكتابة الإبداعية العربية. وأزعم أن القضاء على هذا التأثير السلبي ممكن إذا انطلقنا من أن الثقافة حاجة ضرورية للإنسان، ورحنا نوفِّر فرص الحياة الكريمة للكُتَّاب، والتفتنا في أثناء ذلك إلى تنظيم العلاقة بين الكاتب والنّاشر، وإلى رفع القيود التي تُكبِّل حركة انتشار الكتاب في الوطن العربي.

هناك مشكلة ثالثة يواجهها الكاتب العربي، هي مشكلة العلاقة بالسلطة. وهذه المشكلة شائكة ذات تأثير كبير في مستوى الكتابة الإبداعية العربية. فعِلَّة وجود الكاتب هي الكتابة، فإذا لم يكتب فَقَدَ علّة وجوده. والكتابة الإبداعيّة منحازة إلى الإنسان الحرّ الكريم، عاملة على الدفاع عنه ورفعة شأنه. أما علّة وجود السُّلطة فهي حُكْم المجتمع لتنظيم أموره المعيشيّة والعلميّة والفنيّة والسياسيّة والوطنيّة، فإذا لم تحكم فقدت علّة وجودها. ولا يخرج الحكم، أي حكم، عن هذا الهدف؛ هدف تنظيم المجتمع وتنميته وتهيئة أسباب السعادة لأبنائه. ويُخيَّل إليَّ أن الكاتب يلتقي السلطة في الهدف ويختلف عنها في أسلوب الوصول إليه. ومن الخطأ أن يُظنَّ بأن الكاتب والسلطة لا يلتقيان، وأن التعارض بينهما أزلي. ذلك أن المنطق العلمي شيء مغاير للواقع الملموس. ففي هذا الواقع سلطة تفهم الحكم على أنه السّيطرة والسِّيادة والتَّميُّز وقمع الإنسان المقهور ليزداد إذعاناً وتبعيّة. وهذا أمر يرفضه الكاتب ويرغب في تغييره بوساطة الكتابة، لكنّ ذلك يُعرِّضه لأذى السلطة، فماذا يفعل؟. إذا صمت عن ممارسات السلطة شعر بخيانة الهدف من الكتابة، وإذا عالج هذه الممارسات مُنِع من النَّشر أو سُرِّح من عمله أو قُيِّدت حركته وزُجَّ به في السِّجن. والواضح أن غالبيّة الكُتَّاب العرب اكتفت بالكتابة عن السّبب دون المسبِّب، أو راحت تغرق في حيل أسلوبيّة شكليّة تحجب عنها مساءلة الرقيب وأذاه، أو استسلمت للأمر الواقع وشرعت

تكتب ما يُعزِّز أيديولوجيّة السُّلطة الحاكمة. وقد أثر ذلك في عنصر الصّدق، وهو جوهر الكتابة الإبداعيّة، وقاد الكُتَّاب إلى نوع غريب من الحياد جعل القارىء يشكُّ في صدق الكاتب والكتابة. (وبما أن لكلِّ أيديولوجيا سلطتها، ولكل سلطة أيديولوجيتها، فإن لكلِّ قطر أدباءه ومفكِّريه المنسجمين مع الوضع القائم. فلا عجب أن طغت الانتهازيّة والسُّوقيّة والوسطيّة على الفكر والأدب، مع ما يترتب على ذلك من طغيان المباشرة والتقليدية والامتثال والراهنيّة)[٢٣]، فضلاً عن جعل الخيال الإبداعي مهيضاً كسير الجناح. هل يمكن حلُّ هذه المشكلة بالديمقراطيّة؟. إن الديمقراطيّة لا تُمْنَح وإنما تُكْتَسَب اكتساباً، فماذا فعل الكُتَّاب العرب لاكتساب هذه الديمقراطيّة وترسيخها في المجتمع العربي؟.

المشكلة الرابعة التي تواجه الكاتب العربي تتعلّق بالمنهجيّة ومناهج البحث. فهذا الكاتب لم يمرَّ بفترة إعداد وتدريب على قواعد الكتابة، من اختيار الموضوع وتدوين متنه وهوامشه ومصادره ومراجعه وما إلى ذلك من إرشادات ووسائل اصطُلح على تسميتها بالمنهجيّة. وأستطيع القول إن افتقار الكاتب العربي إلى مرحلة الإعداد جعل كتابته تفتقر إلى المنهجيّة التي تُكسبها المستوى العلمي المطلوب. وهكذا بتنا نقرأ بحوثاً ودراسات عربيّة لا تتوافر فيها الأمانة العلميّة، ولا الهدف الواضح المحدَّد، ولا الاطّلاع على الدراسات السّابقة، وهذا ما جعلها بعيدة عن الإبداع الأصيل؛ ذلك الإبداع الذي لا يتجاهل ما كتبه السّابقون في حقل اختصاص الكاتب، وإنما يستند إليه ليبدأ من حيث انتهوا، ويبني فوق ما أشادوا، معترفاً بما قدَّموا، محدِّداً هدفه، متقناً أسلوب الوصول إليه. إن الإبداع ليس خلقاً من عدم، بل هو خَلْقُ الإضافةِ الجديدة النافعة الماتعة. وقد أسهم في تدنّي المستوى العلميّ للكتابة الإبداعيّة العربية أمر آخر افتقر إليه الكاتب العربي، هو ضعف اطّلاعه على مناهج البحث، وهي شيءٌ آخرُ غير المنهجيّة. إن منهج البحث هو الطّريق الواضحة التي يسلكها الكاتب في كتاباته. وهذه الطريق تختلف بحسب العلوم، ولكنّها مرتبطة دائماً بالمنطق وطرق الاستدلال والاستنتاج والتحليل. وسواء أكان منهج البحث وصفيّاً أم استقرائيّاً أم تحليليّاً تركيبيّاً أم قياسيّاً أم استنباطيّاً أم تاريخياً أم مقارناً أم غير ذلك، فإنه مجموعة طرق واضحة ذلّلها الباحثون الغربيّون وقنّنوا إجراءاتها دون أن يصبحوا عبيداً لها. والمشكلة التي واجهها الكاتب العربي هي انبهاره بهذه المناهج، ووقوفه منها موقف التقديس. ومن ثَمَّ رأيناه يجهد في تطبيقها (حرفيّاً)، دون أن يبحث في تراثه عن مثيلاتها أو يسعى إلى وضعها في سياق الثقافة العربية، أو يفيد من مفهوماتها ومعارفها في تشكيل موقفه الخاصّ. وإن لذلك كلّه أثراً سلبيّاً في الكتابة العربية، يتجلّى حيناً في (التّغريب)، وحيناً في رفض التراث وتوهين إنجازاته.

إن المشكلات السابقة بعضُ ما يعانيه الكاتب والكتابة الإبداعية العربية. ولا شكَّ في أن هناك كُتَّاباً لم يتأثّروا بها، أو عانوا من بعضها دون بعض. كما أن هناك كتابات إبداعيّة أصيلة خرقت المحرَّمات، وتسلّحت بمنهجيّة صارمة، وأحسنت توظيف مناهج البحث الحديثة، وأحيت التراث المنهجي العربي، وعبَّرت عن قدرتها على تقديم رؤيا يتلاحم فيها مصير الأمة العربية.

* *

وبعد، فقد حاولتُ تحديد الدّلالة اللّغويّة والاصطلاحيّة لكلمة (الكتابة)، ووقفتُ على أقسامها الثلاثة: الكتابة - الكتابة الإبداعيّة - الكتابة الوظيفيّة. فنبَّهتُ على الواقع البائس للخطِّ العربيّ، وأشرتُ إلى ضرورة تعديل الهدف

من تعليمه لتتحقّق الغاية الأساسيّة منه، وهي الاتصال اللغوي السليم. كما نبَّهتُ على مكانة الكتابة الوظيفيّة في حياة الإنسان العربيّ، ووضَّحتُ ما جرَّه إهمال التدريب عليها. ثم حلّلتُ واقع الكتابة الإبداعيّة من جانبي الإعداد والمشكلات. وكنتُ في أثناء ذلك كله أجعل الواقع طريقاً إلى الطُّموح، دون أن أغفل عن التّداخل بين جوانب المشكلة اللغّويّة التربويّة التي انصرفتُ إليها.

***

الإحالات:

١. انظر: الزّمخشري: أساس البلاغة، والفيروزآبادي: القاموس المحيط، والمعجم الوسيط، والمعجم المدرسي، مادة (ك ت ب)
٢. الكفوي: الكليات ٤/١١٧-١١٩
٣. المعجم الوسيط والمعجم المدرسي، مادة (ك ت ب)
٤. المعجم الوسيط، مادة (ك ت ب)
٥. جبور عبد النور: المعجم الأدبي، ص ٢١٨
٦. مجدي وهبة: معجم مصطلحات الأدب، ص ٦١٢
٧. اقترح المؤتمر الثقافي العربي الأول (بيت مري - لبنان ١٩٤٧) قواعد محدَّدة للإملاء العربي. انظر نصَّها في: اتحاد المجامع اللغوية العلمية العربية: تيسير تعليم اللغة العربية، سجل ندوة الجزائر ١٩٧٦، القاهرة ١٩٧٧، ص ١٢٠. كما اقترح مجمع اللغة العربية بالقاهرة، في دورته السادسة والأربعين عام ١٩٨٠، ضوابط للإملاء. انظر نصَّها في: د. عدنان الخطيب: العيد الذهبي لمجمع اللغة العربية، دار الفكر، دمشق ١٩٨٦، ص ١٤٧
٨. هما: د. سامي الدهان: المرجع في تدريس اللغة العربية، مكتبة أطلس، دمشق، ١٩٦٢. و: د. محمود السّيِّد: في طرائق تدريس اللغة العربية، جامعة دمشق، دمشق، ١٩٨١
٩. الاعتماد هنا على طبعة محب الدين الخطيب، المكتبة التجارية، القاهرة ١٣٤٦هـ
١٠. أبو العبَّاس القلقشندي: صبح الأعشى في صناعة الإنشا، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، القاهرة، الطبعة المصوَّرة عن الطبعة الأميرية، ١٩٦٣، ١/٥٤
١١. بعد فراغ القلقشندي من فنون المكاتبات الديوانية أخذ يخوض في الكتابات التي تصدر عن كُتَّاب الديوان خارج الشؤون الرسمية، فذكر المقامات ورسائل الغزو والصيد والمفاخرات وغير ذلك. وقدَّم لذلك كله بنموذجات دالة عليه. انظر الأجزاء ١١-١٤ خصوصاً، وراجع: د. عبد اللطيف حمزة : القلقشندي في كتابه صبح الأعشى، أعلام العرب ١٢، وزارة الثقافة، القاهرة، ١٩٦٢، ص ٢٨٢
١٢. هناك كتب أخرى في هذا الحقل، منها: (صناعة الكتابة) لأبي جعفر النَّحَّاس، و(كنز الكُتَّاب) لأبي الفتح كشاجم.
١٣. القلقشندي: صبح الأعشى، ١/١٥٠
١٤. المرجع السابق، ١/١٦٧
١٥. المرجع السابق، ١/١٧٧
١٦. د. محمود السيّد: في طرائق تدريس اللغة العربية، ص ٣٦٦
١٧. محيي الدين صبحي: (المشاكل المشتركة للأدباء العرب)، مجلة شؤون عربية، تونس، ع ٥٩، أيلول/سبتمبر ١٩٨٩، ص ١٦١
١٨. سمر روحي الفيصل: تنمية ثقافة الطفل العربي، الجمعية الكويتية لتقدُّم الطفولة العربية، الكويت ١٩٨٨، ص ٢١ وما بعد
١٩. د. خلف المخزومي ود. مفيق دوشق: (اتجاهات الطلبة والمعلمين نحو الكتابة باللغة العربية في المدارس الثانوية الأردنية)، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، عمّان، ع ٣٥، تموز/يوليو-كانون الأول/ديسمبر ١٩٨٨، ص ٢٦٧

٢٠. المرجع السابق، ص ٢٦٩(بتصرف)
٢١. للدكتور فيكتور الكك والدكتور أسعد علي، بيروت ١٩٧٢
٢٢. د. مفيق دوشق: (تدريس اللغة العربية لأغراض أكاديمية في ضوء الدراسات الأسلوبية الحديثة)، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، عمَّان، ع ٣٠، يناير/كانون الثاني - يونيو/ حزيران ١٩٨٦، ص ١٥٥
٢٣. محيي الدين صبحي: (المشاكل المشتركة للأدباء العرب، ص ١٦٢

***

القضيّة السّابعة

قضيّة

لغة الحوار في الأدب

استعمل الأدباء العرب الحوار جزئيّاً في القصّة والرّواية، وكلّيّاً في المسرح، دون أن يحسموا الجدل حول اللّغة التي يُصاغ بها هذا الحوار: هل هي الفصيحة أو العاميّة أو مزيج منهما؟. وقد عبَّر الجدل عن اختلاف مواقف الباحثين من استعمال اللغة العربية في الأجناس الأدبيّة الحديثة. ولم يستطع الزَّمن تعديل جوهر هذه المواقف، ما رسَّخ في وجدانات الأدباء والباحثين والقرّاء أن هناك مشكلة لغويّة اسمها (لغة الحوار) نابعة من الازدواجيّة اللغوية العربية.

بيد أنني أعتقد أنه ليست هناك مشكلة اسمها (لغة الحوار) بل هناك إشكال اسمه (لغة الحوار). وقد نبع هذا الإشكال من الانحراف في فهم الواقع الموضوعيّ للحوار الأدبيّ في السياق التاريخي لاستعماله، وفي المفهوم الفني للغة التي يُصاغ بها، وفي علاقة الأمرين السابقين بالواقعيّة. ولا أشكّ في أن توضيح مصدر الإشكال كفيل بإزالة الأوهام التي اكتنفت لغة الحوار وجعلت الأدباء يدورون في حَلْقة الاختيار بين الفصيحة والعاميّة، وهي حَلْقةٌ مُفْرَغَةٌ تؤدّي إلى الظنّ بأن هناك مشكلة لغويّة ليس لها حلّ، تُضاف إلى رصيد المشكلة اللغوية العربية وتزيده تعقيداً. وإذا كان لفحص هذا الإشكال هدف بعيد هو الإسهام في معالجة المشكلة اللغوية العربية، فمن المفيد التذكير بأن الموقف العلميّ الذي أدّعي التحلّي به في أثناء هذه المعالجة يُحتّم عليَّ إبعاد الموقف الأخلاقيّ الخارجيّ الذي ينتصر للفصيحة لارتباطها بالتراث وهويّة الأمّة العربية ووحدتها. ولا يعني ذلك عدم إيماني بمكانة الفصيحة، بل يعني إخلاصي للمنهج العلميّ الذي يترك للظاهرة المدروسة فرصة الدفاع عن نفسها بموضوعيّة، بغية تقديم صورتها الحقيقيّة دون تدخُّل خارجيّ يُملي على التحليل أيَّ نوع من النتائج اللغوية.

– أوّلاً –

قدَّم تاريخ النصوص الأدبية القصصيّة والرّوائيّة والمسرحيّة العربيّة ثلاثة أشكال للغة الحوار، هي:

١. صَوْغُ الحوار باللّغة العربيّة الفصيحة.
٢. صَوْغُ الحوار بإحدى اللّهجات العاميّة العربيّة.
٣. صَوْغُ الحوار بأسلوب الجمع بين الفصيحة والعاميّة في النصّ الواحد. وقد تنوَّع هذا الأسلوب لكنّه لم يخرج عن الأمور الآتية:

أ – صوغ السّرد بالفصيحة، والحوار بالعاميّة، في القصة والرواية.

ب – صوغ الحوار المسرحيّ بالعاميّة لعرض النص على الخشبة، ثم نقله إلى الفصيحة لطباعة النص في كتاب.

ت - اللّجوء إلى الحيل الأسلوبيّة في صوغ الحوار، بحيث يُقْرَأ فصيحاً ويُنْطَق عاميّاً أو قريباً من العاميّة. وشاعت تسمية ذلك باللّغة الثّالثة استناداً إلى توفيق الحكيم، و(الفصعاميّة) استناداً إلى زكريا الحجّاوي.

ث - إيراد الحوار على لسان الشخصيات المتعلِّمة فصيحاً، وعلى لسان الشخصيات الأمّيّة عاميّاً.

ولقد أُسيء تفسير هذا التاريخ في الأعم الأغلب انطلاقاً من المواقف الأخلاقيّة المتباينة. إذ رُسِمتْ صورة لغة الحوار في وجدانات الأدباء والقرّاء على هيئة التّعارض بين الفصيحة والعاميّة، وهو تعارض يُعبِّر عن مشكلة ليس لها حلّ[1]؛ لأن أنصار الفصيحة يتهمون أنصار العاميّة بالجحود والنّكران للغة القوميّة، وبالإذعان لدعاة العاميّة. كما يتهم أنصار العاميّة اللّغة الفصيحة بعدم ملاءمتها الحوار؛ لعجز مشاهدي المسرحيّة وقرّاء القصة والرّواية عن فهمها والتفاعل معها. وزاد انحراف التفسير حين ساد الظّنّ بأن محاولات الجمع بين الفصيحة والعاميّة في النص الواحد تعني الحلّ النظريّ الذي اقترحه بعض الأدباء للتخلُّص من التعارض بين الفصيحة والعاميّة. ولا شكَّ في أن اسم توفيق الحكيم بارز في أي حديث عن محاولات الجمع؛ لأنه حدَّد في البيان الذي نشره في نهاية مسرحيّة (الصفقة)[2] الفهم اللغوي السائد للغة الحوار، وهو:

- (استخدام الفصحى يجعل المسرحية مقبولة في القراءة، ولكنها عند التمثيل تستلزم الترجمة إلى اللغة التي يمكن أن ينطقها الأشخاص)[3].
- (استخدام العامية يقوم عليه اعتراض وجيه، هو أن هذه اللغة ليست مفهومة في كل زمن ولا في كل قُطْر، بل ولا في كل إقليم).

وقد عَدَّ الحكيم هذا الفهم مسوِّغاً لتقديم اقتراحه، وهو: (إيجاد لغة صحيحة لا تجافي قواعد الفصحى، وهي في نفس الوقت ممّا يمكن أن ينطق به الأشخاص ولا ينافي طبيعتهم ولا جوّ حياتهم. لغة سليمة يفهمها كل جيل، وكل قطر، وكل إقليم، ويمكن أن تجري على الألسنة في محيطها... قد يبدو لأول وهلة لقارئها أنها مكتوبة بالعامية، ولكنه إذا أعاد قراءتها طبقاً لقواعد الفصحى فإنه يجدها منطبقة على قدر الإمكان. بل إن القارىء يستطيع أن يقرأها قراءتين: قراءة بحسب نطق الريفي فيقلب القاف إلى جيم أو إلى همزة تبعاً للهجة إقليمه فيجد الكلام طبيعياً مما يمكن أن يصدر عن ريفي. ثم قراءة أخرى بحسب النطق العربي الصحيح فيجد العبارات مستقيمة مع الأوضاع اللغوية السليمة).

المعروف، تاريخياً، أن الحكيم نشر قبل إصدار هذا البيان مسرحيات ذات حوار عاميّ، هي: المرأة الجديدة (١٩٢٣) - حياة تحطّمت (١٩٣٠) - الزَّمَّار (١٩٣٢) - جنسنا اللطيف (١٩٣٥). ثم عَدَل عن العاميّة إلى الفصيحة بعد ذلك. أي أنه جرَّب الأشكال الثلاثة للغة الحوار، ولهذا السبب نُوقش اقتراحه المنشور في نهاية مسرحية (الصفقة) مناقشة جادة على أنه الحلّ المرتجى للتعارض بين الفصيحة والعامية في صوغ لغة الحوار، وهلّل له نقَّاد ثقات كمحمد مندور في كتابه (قضايا جديدة في أدبنا المعاصر). وباختصار، فإن تاريخ لغة الحوار فُسِّر تفسيراً لغوياً صرفاً، مفاده التعارض بين الفصيحة والعامية، وليس لهذا التعارض حلّ غير الجمع

بين الفصيحة والعامية. ولا أشكُّ في أن هذا التفسير أساء كثيراً إلى اللغة العربية الفصيحة؛ لأنه رسَّخ مقولة صعوبتها وعدم ملاءمتها الحوار القصصي والمسرحيّ والروائي. كما أساء بالمقدار نفسه إلى العامية؛ لأنه صوَّرها نقيضاً للفصيحة، وزاد في نفور الناس منها.

والحقّ الذي يقود إليه إنعام النظر في تاريخ لغة الحوار، هو أن هناك خللاً في فهم الازدواجيّة اللّغويّة بين الفصيحة والعاميّة، وفي تفسير الواقعيّة، وفي وعي البناء الفنّي للنّص القصصي والروائي والمسرحي. وقبل تحليل الخلل في هذه الأمور الثلاثة لا بدَّ من أن أشير إلى أن الرغبة في الإصلاح كانت تُوجِّه السلوك الأدبي للطبقة الأولى من الرّوّاد. فقد استعمل مارون النَّقَّاش في مسرحيّته الأولى (البخيل) عام ١٨٤٧ أسلوب الجمع بين الفصيحة والعامية، فأنطق الخادمة اللبنانيّة (أم ريشا) العامية اللبنانية، وأنطق عيسى العامية المصرية، وترك غالي ونادر ينطقان اللغة العربيّة كما ينطق بها الأتراك، وسمح للشخصيات المتعلِّمة بنطق الفصيحة. لكنّ عمله لم يكن حلاً للإشكال الخاصّ بلغة الحوار؛ لأن هذا الإشكال لم يكن له وجود في نهاية النصف الأول من القرن التاسع عشر، بل كان عمله تعبيراً عن إيمانه بالأثر الإصلاحيّ للمسرحيّة في البيئة العربية الأمّيّة، فضلاً عن الخلل في فهمه الواقعية وفي ضعف وعيه البناء الفنّي للمسرحية. وقد استمرّ هاجس الإصلاح لدى أفراد هذه الطبقة نحواً من ثمانين سنة دون أن يطرأ عليه أي تغيير. ففي عام ١٩١٩ نشر الحاج سليمان فيضي الموصلي روايةً ذات عنوان دالّ على الإصلاح هو (الرواية الإيقاظيّة)[٤]، استعمل في حوارها بعض الكلمات العامية رغبة في أن يفهمها الأمّيّون ويتأثّروا بها. تلك أيضاً حال يعقوب صنُّوع مؤسس المسرح في مصر. فقد كتب مسرحياته بالعامية رغبة في تثقيف الشعب[٥]. ورجَّح عمر دسوقي الرأي القائل إن محمد عثمان جلال استعمل الزجل المصري في مسرحياته المؤلَّفة والمترجمة عن الفرنسيّة ليُقرِّبها من العامّة[٦].

إن حركة التمصير التي تألَّقت بعد ثورة عام ١٩١٩ سَرْعان ما أعلنت الرغبة في الإصلاح، وراح أنصارها من الأدباء المصريين يكتبون الحوار بالعاميّة أو يلجؤون إلى أسلوب الجمع بين الفصيحة والعاميّة، دون أن يكونوا عاجزين عن الكتابة بالفصيحة، شأنهم في ذلك شأن المصلحين من الروّاد الأوائل. تلك حال محمد تيمور (١٨٩٢-١٩٢١) الذي شُغِل بالمسرح وكتب مسرحيات ذات حوار عاميّ (العصفور في قفص - عبد السّتَّار أفندي[٧] - الهاوية[٨])، ومصَّر عن الفرنسيّة بالعامّية المصريّة مسرحية (العشرة الطيّبة)[٩]. بل إنه كتب حوار مسرحية (العصفور في قفص) بالفصيحة أوّل الأمر، لكنّه نقله إلى العامية حين رغب في تجسيد المسرحية على الخشبة… وقد تزعَّم محمد تيمور حركة التمصير، وتبعه فيها أدباء كُتِبتْ لنصوصهم فرص الانتشار الواسع في الوطن العربي، وخصوصاً نصوص أخيه محمود تيمور. فقد استعمل محمود العاميّة متأثِّراً بأخيه محمد، وأسهم مثله في الإعلاء من شأن (الأدب المصري العصري). ومن ثَمَّ كتب حوار مجموعاته القصصيّة الأولى بالعامّية: الشيخ جمعة (١٩٢٥) - عم متولي (١٩٢٥) - الشيخ سيِّد العبيط (١٩٢٦) - رجب أفندي (١٩٢٨)… ثم عَدَل عن العاميّة إلى الفصيحة، وأعاد نشر بعض أعماله بعد أن جعل الحوار فيها فصيحاً: نشر "الشيخ سيّد العبيط" باسم: ضريح الأربعين[١٠]، ونشر " أبو علي عامل أرتست"[١١] باسم: أبو علي الفنَّان[١٢]. كما أصدر طبعتين من (المخبأ رقم ١٣)[١٣] و(كذب في كذب)[١٤] إحداهما بالعامّية والأخرى بالفصيحة. والواضح أن

حركة التمصير سيطرت على المناخ الأدبي في مصر، حتى إن عيسى عبيد وأخاه شحاته عبيد - وهما رائدان في حقل القصة القصيرة - دوَّنا على غلاف مجموعتيهما: إحسان هانم (١٩٢١) و: درس مؤلم (١٩٢٢)، عبارة (قصص مصريّة عصريّة)؛ أي أنها قصص تستوحي البيئة والشخصيات المصرية، وعصريّة تتأثّر بالفنون الأوربيّة وتسعى إلى الوصول إلى مستواها الفنّي. والمعروف أن هذه الألفاظ وأشباهها[١٥] كانت شعاراً رفعه أتباع حركة التمصير لاختلاف (غاية الفن عندهم عن الغاية منه عند من سبقوهم. فلم تعد غاية الرواية تعليم القارىء أو تسليته والترفيه عنه، بل أصبحت الغاية منها التعبير عن الشخصية المستقلّة للبيئة والارتباط بالواقع)[١٦]. وقد نصَّ عيسى عبيد في مقدّمة (إحسان هانم) على أن (الأدب العصري المصري في وقتنا الحاضر غير مستقل ولا موسوم بطابع شخصيتنا. فهو ما زال خاضعاً للأدب العربي الجامد المتشابه القديم، أو متأثراً بنفوذ الأدب الأجنبي الذي اضطررنا إلى درسه لنتعلّم منه أسرار الفن الصحيح الراقي ونأخذ عنه قواعده وقوانينه وأسلوبه)[١٧].

ولكنّ حركة التمصير التي خبا أوارها بعد إخفاق ثورة عام ١٩١٩، لم تمت بل بقي فهمها الواقعيّة سائداً في شكلين، شكل الجمع بين الفصيحة والعاميّة، وشكل صوغ الحوار بالعامية وحدها. وكان لظهور هذه الحركة في مصر أثر سلبيّ في لغة الحوار، تبعاً لكثرة أدبائها وقدرة نصوصهم على الانتشار في أقطار الوطن العربي الأخرى ذات الحركة الأدبيّة النّاشئة آنذاك. حتى إن هناك أجيالاً من الأدباء العرب نشأت في تلك الأقطار وهي تقرأ الحوار العامّيّ في نصوص قادمة من مصر، دون أن تقرن هذا الاستعمال بحركة التمصير. كما أن أجيالاً أخرى وُلِدت في مصر نفسها وهي متأثِّرة بمناخ التمصير، عاملة على استعمال الحوار في نصوصها دون أن تقرنه بحركة التمصير لاعتقادها بأن هذا الاستعمال أمر لغويّ صرف. وليست الأسماء الآتية غير نموذجات استمرّت في اصطناع العامية بعد إخفاق حركة التمصير:

- **في المسرحية:** رشاد رشدي (بلدي يا بلدي) - نجيب سرور (آه يا ليل يا قمر) - ميخائيل رومان (ليلة مصرع غيفارا)، فضلاً عن نعمان عاشور وسعد الدين وهبة وألفريد فرج ومحمود دياب وعلي سالم.
- **في الرواية:** توفيق الحكيم (عودة الروح) - يوسف إدريس (الحرام) - يوسف السباعي (نحن لا نزرع الشوك) و(السقّا مات) - لطيفة الزيّات (الباب المفتوح).
- **في القصة القصيرة:** محمود تيمور (الشيخ جمعة) - إبراهيم عبد القادر المازني (خيوط العنكبوت)[١٨].

وما من شكّ في أن جزءاً كبيراً من الإشكال الخاص بلغة الحوار يرجع إلى عدم إدراك الباحثين أهداف الروّاد الأوائل، وطبيعة حركة التمصير. كما يرجع إلى شيئين آخرين مهمّين، هما: الفهم السّطحيّ للواقعيّة، وضعف معرفة البناء الفني للحوار في النصوص الأدبية. وسأسعى إلى مناقشة هذين الأمرين بعد إيجاز القول في الفهم السائد للازدواجيّة اللّغويّة.

– ثانياً –

أعتقد أن الازدواجيّة اللّغويّة بين الفصيحة والعاميّات العربيّة ليست مصدر الإشكال الخاصّ بلغة الحوار؛ لأنها ظاهرة لغويّة بديهيّة كما سبق القول في أثناء تحليل القضية الأولى، بل المصدر هو الإشكال الخاص

بالعامّيّة. إذ إن الخوف العربي من العامّيّة الحاملة إرث الأعاجم شيء آخر غير الخوف من العاميّة الحاملة إرث لهجات الجزيرة والأمصار العربية في زمن الفتوحات[١٩]. ولا يصحّ إطلاق حكم على العاميّة دون تحديد المراد منها. ولْنقُلْ إننا نحارب العامّية التي حملتْ إرث الأعاجم؛ لأنها ابتعدت كثيراً عن الفصيحة وغرقت في البيئة المحلّيّة، وهذا ما ساعد على نشوء عاميّات يصعب بوساطتها تجسيد التواصل بين العرب، وجَعَل الأدباء يعتقدون بأن استعمال اللغة الفصيحة هو وحده القادر على تجسيد التواصل اللغوي بين العرب من المحيط إلى الخليج. والحقّ أن العاميّات العربية إذا ارتقت واقتربت من الفصيحة أصبحت قادرة هي الأخرى على تحقيق قدر كبير من التواصل اللغويّ بين العرب. أمّا الظّنُّ بأنه سيأتي يوم تسود فيه الفصيحة وحدها وتتلاشى العامّيّات فهو وهم نابع من موقف مثالي إنْ صحَّ التعبير، وليس موقفاً علميّاً نابعاً من معرفة سليمة باللغة العربية.

هذا كلّه يساعدنا على فهم النظرة السائدة إلى لغة الحوار في الأدب، وعلى التخفيف من آثارها السّلبيّة. ذلك أن الذين هاجموا العامّيّة في الأدب عمّموا دلالة المصطلح ولم يُخصّصوها بفترة الضّعف والانحدار وسيطرة الأعاجم. وكانوا - في الأعمّ الأغلب - ينطلقون من حرصٍ على الفصيحة وخوفٍ من العامية. لكنّهم في الحالات كلّها أخطؤوا هدفهم المعلن وهو القضاء على العامية، واكتشفوا متأخِّرين أن هجومهم الذي استمرَّ مائة عام ونيِّفاً لم يُحقِّق أيَّ فائدة؛ لأن المبدعين في الأدب استمرّوا يترجَّحون بين استعمال العامية واستعمال الفصيحة. بل إن المسرحيين العرب الذين استعملوا العامية في الحوار وهموا حين اعتقدوا أن الجمهور المتلقّي لا يفهم الفصيحة لأنه لا يستعملها في حياته اليوميّة. وهذا الوهم لا أساس له من الصِّحَّة؛ لأن فَهْمَ الفصيحة شيء ومهارات استعمالها شيء آخر. فالعربيّ الأمّيّ يسمع الفصيحة من وسائل الإعلام المسموعة والمرئيّة فيفهمها ويستطيع التعبير عن فهمه إياها بالعامية التي يتقنها. فإذا طالبتَه بالتعبير عنها بالفصيحة أخفق لأنه لا يتقنها. وهناك مسرحيّون آخرون نصُّوا على أنهم استعملوا العامية؛ لأن الجاحظ نفسه، وهو أمير البيان العربي،لم ير حرجاً في استعمالها. والحق أن الجاحظ قدَّم حديثاً مقيَّداً ولم يُقدّم حديثاً مطلقاً. إذ نصَّ على أن المُلَحَ والطَّرائف والنَّوادر تفقد نكهتها إذا نقلها النّاقل من لهجتها المحكيّة العاميّة إلى الفصيحة، ودعا إلى نقلها بالعامية حفاظاً على المتعة التي يجنيها القارىء منها. وهذا نصُّ ما قاله الجاحظ في البيان والتّبيين[٢٠]: (ومتى سمعتَ، حفظكَ الله، بنادرة من كلام الأعراب فإيّاكَ أن تحكيها إلا مع إعرابها ومخارج ألفاظها، فإنكَ إنْ غيَّرتَها بأن تلحن في إعرابها، وأخرجتها مخرج كلام المولّدين والبلديين خرجت من تلك الحكاية وعليكَ فضل كبير. وكذلك إذا سمعتَ بنادرة من نوادر العوامِّ، وملحة من مُلَح الحشوة والطَّغَام فإياكَ أن تستعمل فيها الإعراب، أو أن تتخيَّر لها لفظاً حسناً، أو أن تجعل لها من فيكَ مخرجاً سرّيّاً، فإن ذلك يُفسد الإمتاع بها ويُخرجها من صورتها ومن الذي أُريدتْ له، ويُذهِبُ استطابتهم إياها واستملاحهم لها). هذا النص واضح جداً في الدلالة على أن الجاحظ لم يُطلق القول باستعمال العامية بل قيّده بالملح والنوادر والطرائف. وقد عرضت له هذه المشكلة حين ألَّف (البخلاء)، وهو الكتاب الذي استند فيه إلى ملح البخلاء ونوادرهم، ثم كرّره في (البيان والتبيين) وفي مقدمة (الحيوان). فإذا تذكّرنا أن العامية في عصر الجاحظ لم تكن بعيدة الشّقّة عن الفصيحة أدركنا أن أمير البيان العربي لم يرتكب إثماً في حديثه المقيَّد عن استعمال العامية في رواية الملح والنوادر.

وإذا كانت تلك حال العامية في الوقت الرّاهن وفي الصورة التي نرنو إليها، فمن المفيد ألا يُضَيِّع الأدباء والباحثون الوقت والجهد في البحث عن حلٍّ لقضيّة لا تحتاج إلى حلّ، وأن يصرفوا وقتهم وجهدهم إلى شيء آخر، هو تقريب العاميّة من الفصيحة، وتنقيتها من الشوائب التي علقت بها طوال عصور الانحطاط والحكم الأجنبيّ، وأن يدرسوا صلاتها باللهجات العربية وباللغات التي كانت سائدة زمن الفتوحات العربية.

- ثالثاً -

انطلقت الدعوة إلى استعمال العامّيّة في الحوار القصصيّ والرّوائيّ والمسرحيّ من مصر ابتداءً من العقد الثاني من القرن العشرين. وفُسِّر هذا الأمر بأنه صدى دعوة الأجانب إلى استعمال العاميّة وتدوينها وتقعيد قواعدها(٢١). ولا أنكر أن هناك طائفة من الأدباء سعت إلى تجسيد هذه الدعوة في النصوص الأدبية، ولكنني أظلم الأدباء المصريين خاصّة إذا قلتُ إن الذين دعوا إلى استعمال العاميّة في الحوار هم دائماً أتباع هذه الدعوة وإن التقوها في النتيجة. ذلك أنني غير مطمئن إلى أن استعمال العاميّة في الأدب يرجع إلى الخلل في فهم الازدواجية اللغوية وإلى حركة التمصير وحدهما على الرغم من تأثيرهما العام في الأدباء المصريين؛ ذلك التأثير الذي يداني أحياناً تأثير الدعوة إلى العاميّة فيهم. وسنلاحظ في الفقرة القابلة أن أتباع حركة التمصير لم يُعبِّروا عن فهم واحد للغة الحوار. فقد استعمل بعضهم العامّيّة، وراح بعضٌ آخرُ يلجأ إلى أسلوب الجمع بين الفصيحة والعامية.كذلك الأمر في الواقعية التي تبدو أوّل وهلة مسؤولة عن استعمال العاميّة في الحوار. فهناك طائفة من أتباع الواقعيّة التقت في فهمها لغة الحوار ودعوتها إلى العاميّة بعضَ أتباع حركة التمصير، وهناك طائفة أخرى التقت أنصار الجمع بين الفصيحة والعاميّة، وثالثة عبَّرت عن فهم سليم للمنهج الفنّي للواقعيّة. وهذا يعني أنني لا أستطيع نسبة الدعوة إلى استعمال العاميّة في الحوار إلى فهم واحد أو حركة معيَّنة أو مدرسة محدَّدة، بل أستطيع نسبتها إلى هذه الأمور مجتمعةً وإنْ غلب أمر منها على آخر لدى هذا الأديب أو ذاك.

وعلى الرغم من ذلك فإن الواقعيّة تكاد تبدو سبباً رئيساً إذا رتَّبنا الأسباب التي استند إليها الأدباء وكثر دورانها على ألسنتهم . ولا بدَّ لي من فحص الفهم السائد لهذه الواقعيّة لعلي أصل إلى مصدر الإشكال في استعمال العاميّة في الحوار .

سُمِّيت الواقعيّة في العقد الثّاني من القرن العشرين مذهب الحقائق(٢٢). وقد دعا أتباع حركة التمصير إلى هذا المذهب بحماسة بغية خلق أدب عصريّ مصريّ، ونصُّوا على أن غاية الكاتب هي (التحرّي عن الحياة وتصويرها بأمانة وإخلاص كما تبدو لنا)(٢٣). وعبارة (كما تبدو لنا) التي استعملها عيسى عبيد عام ١٩٢١ في مقدّمة مجموعته القصصيّة (إحسان هانم) خير دليل على أن مذهب الحقائق في مفهوم أتباع حركة التمصير يعني محاكاة الواقع أو نقله إلى الأدب. ففي حين اختار محمد تيمور وأخوه محمود العاميّة وعبَّرا عن حماسة كبيرة في الدعوة إلى استعمالها في الأدب، راح عيسى عبيد وأخوه شحاته ينفيان قدرة كلٍّ من الفصيحة والعامّية على أن تكونا صالحتين للغة الحوار. وإذا قصرتُ الحديث هنا على الطائفة التي تمسَّكت بالعاميّة على أنها وسيلة نقل الواقع إلى الأدب، لاحظتُ أنها مؤمنة بأن الإنسان في الحياة اليوميّة ينطق العاميّة ويستعملها في

شؤونه الخاصّة والعامّة، فإذا كانت هناك أمانة للحياة وصدق في تصوير الإنسان والمجتمع وجب استعمال العاميّة وحدها في الحوار؛ لأنه من العبث إنطاق الإنسان الأمّيّ لغة فصيحة لا يفهمها ولا يستعملها في حياته.

صحيح أن حركة التمصير بدأت تخبو بعد إخفاق ثورة عام ١٩١٩، وأن أنصارها شرعوا يتخلّون عنها، ولكنّ مفهوم مذهب الحقائق للواقع استمرَّ حياً في لبوس (الواقعيّة) الجديدة التي استندت إلى الماركسيّة بدلاً من استناد مذهب الحقائق إلى واقعيّة زولا الطّبيعيّة الوافدة من فرنسا. واللافت للنّظر ألا يختلف مفهوم الواقع لدى الواقعيين الجدد عن مفهومه لدى أتباع حركة التمصير وإنْ دخل السّاحة عنصر ثقافيّ ماركسيّ يملك فهماً علميّاً للواقع. ولعلّ نموذج عبد العظيم أنيس ومحمود أمين العالم كاف للدلالة على أن تغيُّر الثّقافة وانفتاحها لم يعدِّلا شيئاً في الدعوة إلى استعمال العاميّة في الحوار. ذلك أن الحوار الفصيح في رأي الناقدين المذكورين (يضع بين القارىء وبين الغوص إلى أعماق الشعور بالموقف الدّراماتيكيّ حاجزاً واضحاً)، على حين يملك التعبير العاميّ (وقعه وحساسيّته ودلالته في نقل المشاعر كاملة)[٢٤]. ولهذا السبب امتدحا لجوء يوسف إدريس وعبد الرحمن الشرقاوي إلى العاميّة في حوار رواياتهما[٢٥]. بيد أن عبد العظيم أنيس ومحمود أمين العالم ويوسف إدريس وعبد الرحمن الشرقاوي عبَّروا عن الفهم السّائد للواقعيّة ولم يُعبِّروا عن الفهم العلميّ لمنهجها الفنّي. والدّليل على ذلك أن الواقعيين خارج مصر عبَّروا في مجلة (الثّقافة الوطنيّة)، وهي لسان حال المثقّفين الواقعيين في الخمسينيّات، عن فهم مغاير للغة الحوار. كما عبَّر نجيب محفوظ، داخل مصر، عن تجسيد روائي مغاير لما فعله إدريس والشرقاوي حين تمسَّك باستعمال الفصيحة في حوار رواياته. وهذا الدّليل لا يرقى إليه الشَّكُّ على أن الواقعيّة نفسها غير مسؤولة عن الدّعوة إلى استعمال العاميّة في الحوار القصصيّ والرّوائيّ والمسرحيّ. وأستطيع ترسيخ هذا الدّليل بالقول إن كتاب (في الثقافة المصريّة) الذي ينمّ عنوانه على متابعة ما لحركة التمصير، صدر في مصر عام ١٩٥٥. وفي العام نفسه نُشِرتْ في جريدة (أخبار الأسبوع) مقالة بتوقيع (جحظة) جاء فيها: (إن كتابة حوار القصّة بالعاميّة مضرّة بالوحدة السياسيّة للبلاد العربيّة، وإنها، إلى حدّ ما، نزعة شعوبيّة. ورأى الكاتب أن يُدار الحوار بالفصيحة على أن تُراعى البساطة والواقعيّة. ولم يَرُقْ هذا الكلام لعبد العظيم أنيس فكتب في مجلة (الثقافة الوطنيّة) مقالة عنوانها (قضيّة الحوار في القصّة العربيّة) انتقد فيها رأي جحظة وإصرار نجيب محفوظ على إدارة حوار رواياته بالفصيحة، وامتدح الشرقاوي وإدريس لأنهما أدارا الحوار بالعاميّة. ونصَّ على أن إدارة الحوار بالعاميّة يوفِّر (الإحساس وطابع البيئة)، في حين يُفتَقَد هذان الأمران إذا أدار الكاتب الحوار بالفصيحة. ذلك أن الروائي في رأيه (يستهدف أن يُقدّم للقارىء بيئته. فهي مصرية إذا كان مصرياً، وهي سورية إذا كان سورياً، وعراقية إذا كان عراقياً. هذه مسألة أساسيّة أمام كل فنّان عربي اليوم. فكيف يمكن أن يتحقّق هذا واستعمال الحوار الفصيح يقضي على كل خصائص اللهجة المحلية وميزاتها، وبالتالي صدق الروائي في التصوير والإيحاء)[٢٦].

ولم يمرَّ رأي عبد العظيم أنيس في مجلة الثقافة الوطنيّة بسلام كما مرَّ رأيه ورأي محمود أمين العالم في كتاب (في الثقافة المصرية). فقد تصدّى له عمر الوفائي[٢٧] قائلاً: (إن العجز كائن في الروائي أو القاص وليس في اللغة. فالروائي الممتاز يستطيع أن يطوِّع لغة الحوار بالفصحى لأدق أغراضه وألصق تعابيره

بالإحساس والبيئة)، فضلاً عن أن (طابع البيئة تصنعه القصة بمجموعها، والحوار جزء من المجموع… وأنا لم أقرأ قصة غربية ناجحة بحوار عامي. ومع ذلك فما قصرت قصة غربية ناجحة معرَّبة تعريباً ناجحاً عن رسم النماذج البشرية رغم الحوار الفصيح الذي تدار به، ولو كان الأمر بعكس ذلك لما وجدنا هذا الإقبال الكبير على الروايات والقصص المعرَّبة، وهذه الوحدة بين مؤلّفيها وقرائها). والمسألة في النهاية (مسألة فن وموهبة وقدرة على الخلق، وليست مسألة نوعيّة حوار فقط، وإن كان الفنان الأصيل يعطي حواره ما يحتاج إليه من انسجام عضوي، ونبض دموي، ليستوي الصنيع الفني ويغدو أثراً حياً له كل مقومات الحياة).

كما تصدّى لعبد العظيم أنيس آخرون، منهم إسماعيل عدرة[٢٨] الذي تساءل: هل البيئة تنحصر في ألفاظ؟. ثم أجاب عن سؤاله بأننا: (حين ندعو الأدباء العرب ليقدّموا للقارىء العربي بيئته في حدود الألفاظ العامية، فإننا بذلك نهدم ركنين من صرح أمتنا وكفاحنا: نباعد - إلى حد ما - بين أبناء الشعب العربي الكادح المكافح، ونبخس الفن قيمته في الجمال وسلاسة التعبير وسلامته). وخلص عدرة إلى أن القضيّة (أعمق من إطارها اللفظي. نحن ملزمون يا دكتور أنيس بالحفاظ على عواطف البطل، وإبرازها بثوب لفظي معبِّر. نحن مؤتمنون على رسم لسان حال البطل في القصة، داخلية البطل، انفعالات البطل، لا تمتمات البطل الغامضة التي تزيد الحوار تعقداً والوحدة الموضوعية تشابكاً وتفككاً، ونفقده ناحية الجمال والانسياب الفكري والنفسي).

يمكنني تلخيص ما سبق بالقول إن حرص أتباع حركة التمصير على تصوير الحياة بأمانة وإخلاص، وحرص محمود أمين العالم وعبد العظيم أنيس على الموقف الدراماتيكي والإحساس وطابع البيئة والصدق، يُعبِّران عن فهم سليم للأساس الفلسفيّ العامّ للواقعيّة. ذلك أن تمثيل حقيقة الحياة شيء رئيس في الاتّجاه الواقعيّ[٢٩]، تبعاً لكون الواقع مصدر كلّ فنّ أصيل. ولهذا السبب ما فتىء الواقعيّون يدعون إلى دراسة الواقع وفهمه ليتمكّن الكاتب من تصويره تصويراً صادقاً. وقد لاحظتُ أن هذا الفهم السليم انحرف انحرافاً واضحاً حين وصل أصحابه إلى الوسيلة اللّغويّة التي يُجسّد الكاتب بوساطتها حقيقة الحياة. فالواقعيّة لم تُحدِّد الوسيلة اللغوية التي يجب على الكاتب التّقيُّد بها، بل وصفت اللّغة القادرة على تمثيل حقيقة الحياة بأنها اللغة التي تملك إمكانات التعبير الدّقيقة. وهذه اللغة في العادة والخبرة هي الفصيحة؛ لأن إمكانات العامّيّات العربيّة محدودة جدّاً. والغريب أن الثقافة الماركسيّة التي نهل منها الواقعيّون من دعاة العامية لم تُغيّر الفهم الظّاهريّ الذي درجوا عليه، ومن ثَمَّ رأيناهم يتشبَّثون بواقع الحال أو واقعيّة الأداء، ويغفلون عن أن الواقعيّة تدعو إلى تمثيل الواقع الموضوعيّ لا الواقع الظاهريّ (أو: الظّواهريّ) السّطحيّ الآنيّ العابر. وإذا كان الخلط بين هذين الواقعين (لا يصدر إلا عن تصوُّر شنيع في فهم الواقعية)[٣٠]، فإن الباحث، أيَّ باحثٍ، مضطر إلى السؤال عن السبب الذي جَعَلَ أقدام الواقعيين الذين اشتهروا بثقافتهم الماركسيّة تزل حين يصلون إلى لغة الحوار؟. ولماذا ينسون حماستهم للواقع الموضوعيّ حين يدعون في لغة الحوار إلى استعمال العامية وهي لغة الواقع الظّاهري الآنيّ؟.

ليس هناك تفسير مقبول لهذا كلّه غير الخلل في فهم الواقعيّة. فقد قرنها الواقعيّون العرب بالواقع الظّاهريّ، ورأوا أن كلّ تعبير يطابق هذا الواقع يُعدّ واقعيّاً، وهذا ينم على أن (مطابقة الواقع) هي معيار العمل الفنّيّ عندهم. وليس للكاتب مهمّة غير ملاحظة الواقع الحقيقيّ وتصويره كما يبدو له وباللّغة التي ينطق بها النّاس

فيه. (والغريب أن هذا الرأي لم يتعرّض للتمحيص، ولم يُثر أية معارضة، حتى لكأنّ صحته مفروغ منها)[٣١]... ذلك أن دعاة العاميّة من الواقعيّين لم يتساءلوا عن هذا الذي (يُسمّى عالماً واقعياً... ما هي الحقيقة؟ وماذا يوجد فعلاً، وما هو مظهر فقط؟)[٣٢]. ولو فعلوا لأدركوا أن واقع النّصّ الأدبيّ واقع فنّيّ وليس واقعاً حقيقيّاً. إنه واقع تخييليّ أُعيد فيه تكوين الواقع الحقيقيّ ليُعبِّر الكاتب عن الواقع الموضوعيّ بأسلوب فنّيّ مقنع ماتع مؤثِّر. ولهذا السبب نصّت الأدبيات السّوفييتيّة[٣٣] والعربيّة[٣٤] على أن الواقعيّة منهج فنّيّ يتناول الإنسان والمجتمع في حركتهما التاريخيّة، ولم تنصّ على أنها تنقل الواقع الحقيقيّ بلغة هذا الواقع. بل إن المنهج الجدليّ قوَّض (سلطان الشكليّة التي حجبت الحقائق، وضلّلت أهل الرأي في الحقب الماضية، وجعلت الفن مرآة تعكس سطحيّة الواقع، وتُفسِّر الأحداث تفسيراً تأمليّاً أو خياليّاً أو عاطفيّاً دون أيّ اهتمام بتقصّي أسبابها الرّئيسة الواقعيّة وإدراكها على هذا الأساس. لم يعد الفنّان، وفق المذهب الجدليّ الواقعي، يحاكي الطبيعة في فنه، ويعكسها كما تعكس المرآة الصورة. وهو لا يحوِّرها كذلك ليضفي عليها جمالاً من عنده. ولكن المطلوب من الفنان في هذا العصر ألا يقف من الطبيعة عند ظاهرها السطحي، وألا يكتفي بتصوير ما يبدو للناس واضحاً مفهوماً. فالفنّ ليس آلة فوتوغرافيّة تعكس الواقع المكشوف، ولكنه جهاز يلتقط الحقائق الخافية على سواد الناس، ويكشف بتصويرها الواقع الحقيقي بعد أن يهتك عنه أستار الأباطيل والأكاذيب التي أسدلها عليه المغرضون المستغلون على مرِّ الحقب)[٣٥].

وإذا كانت تلك حال الواقعيّة فإن الخلل في الفهم السّائد لها يبدو أكثر وضوحاً حين نتذكَّر اتفاق النُّقَّاد الثّقات على أن الفصيحة (أقدر وأثرى في تنويع الدلالات وتعميقها من العامية المحدَّدة في مفرداتها، والمتصلة بالوقائع والمحسوسات، في حين تعجز عن المعاني العالية والأفكار العميقة والخواطر والمشاعر الدقيقة)[٣٦]. وعلى الرغم من أن المسوِّغات اللّغويّة الدّاخليّة كافية وحدها لنفي استعمال العاميّة والعضّ على استعمال الفصيحة بالنّواجذ لما تملكه من خبرة تاريخيّة في حقل التعبير الأدبيّ، ولاتّساع متنها وضبط تراكيبها؛ فإنه لا بدَّ من تعديل اتجاه قضية لغة الحوار من الاختيار بين الفصيحة والعامية إلى الإجابة عن السؤال: أيّهما أكثر قدرة على التّعبير الأدبيّ عن حقيقة الحياة؟.

– رابعاً –

أُسيء إلى القصة والرواية والمسرحية حين صُوِّر أمر لغة الحوار فيها على أنه اختيار بين الفصيحة والعامية. وزادت الإساءة حين أُشيع عن أتباع الجمع بين الفصيحة والعامية أنهم أصحاب محاولات التخلُّص من هذا الاختيار. ومصدر الإساءة هو إغفال الاختلاف بين الواقع الفنّيّ والواقع الحقيقيّ. فالأوّل تخييليّ والثّاني ظواهريّ، وشتان بين واقع يُبنَى بالموهبة والمعرفة الفنّيّة ليتمكّن من إعادة تشكيل الواقع الموضوعيّ للحياة والإنسان في حركتهما التاريخية، وواقع يُبنَى بالتصوير الأمين للسّطح الخارجيّ المرئيّ لكلّ ذي عين. والحقُّ الذي لا مراء فيه هو أن الأدب صناعة فنية يتقنها الكاتب الموهوب، ويتمكّن بوساطتها من تقديم عالم فني يُجسِّد حقيقة الحياة في مرحلة زمنية معيّنة. ولا بدَّ لهذه الصناعة من وسيلة لغوية قادرة على التعبير والتأثير والإقناع والإمتاع. ولا تُنتقَى هذه الوسيلة بالاختيار بين الفصيحة والعامية، بل تُنتقَى استناداً إلى معيار علمي

هو القدرة على بناء العمل الفني. وأدّعي هنا أن هذا المعيار يقود إلى استعمال الفصيحة دون العامية. وليس هناك دليل على هذا الادِّعاء غير ممارسة الأدباء الكتابة، واطمئنانهم إلى أن الفصيحة أقدر من العامية على التعبير الفني الجميل المؤثِّر، أو تمسُّكهم بالعامية للضّعف اللغويّ الذي يعانون منه. وهذه جملة من ممارسات هؤلاء الأدباء أجعل مناقشتها خاتمة محاولتي فحص إشكال لغة الحوار:

أ - قيل إن محمد حسين هيكل حرص على إدارة حوار رواية (زينب) بالعامية ليكون (أقرب إلى الواقعية في التعبير عن شخصيات أبطاله من الفلاحين)[٣٧]، وإن الضّرورة الفنيّة هي التي حملته على هذا الاختيار. لكنّ صاحب هذا الرّأي نصَّ أيضاً على أن هيكل استعمل الفصيحة والعاميّة في السّرد، ولم يكن لاستعماله العاميّة في السّرد مسوِّغ غير (عدم قدرة قاموسه العربي الفصيح على تقديم الكلمة المناسبة له لضعف ثقافته العربية)[٣٨]. والواضح أن عبد المحسن طه بدر لم يرغب في إبراز العلّة الرّئيسة في لغة (زينب)، وهي ضعف هيكل اللغوي، ولم ينته إلى أنه لا يحقّ لضعيف في الفصيحة أن يدّعي اللجوء إلى العامية لضرورة فنيّة هي واقعية التعبير؛ لأنه يجهل الواقعية كما يجهل الفصيحة. وقد نصَّ بدر على عجز هيكل عن الإحساس باللغة، وفسَّر الأغلاط النّحويّة في الرواية استناداً إلى ذلك[٣٩]. والعجب العجاب ألا ينفي بدر (أن هيكل أول مَنْ مهَّد الطريق لمن بعده لاستخدام العامية كضرورة فنية)[٤٠]، وكان واجبه العلميّ يفرض عليه القول إن عاجزاً عن معرفة الفصيحة والإحساس بها هو الذي مهّد للآخرين استعمال العامية. وفي ذلك إنصاف للغة الحوار، ولهيكل، ولتاريخ الرواية العربية.

كذلك الأمر بالنّسبة إلى عيسى عبيد أحد روّاد القصّة القصيرة في مصر، وواحد من أتباع حركة التّمصير. فقد كان نظريّاً من أتباع الجمع بين الفصيحة والعامية في الحوار، ولم يكن عمليّاً غير أديب ضعيف بالفصيحة يُنظِّر للجمع بين الفصيحة والعامية هرباً من الملامة اللغوية. قال في مقدّمة (إحسان هانم): (يجب أن أعترف أن مسألة اللغة التي يجب أن تُكتَب بها المحادثات الثنائية قد أجهدت فكري وأتعبتني كثيراً قبل أن توصلت إلى إيجاد حل لها. واللغة مشكلة عويصة تعترض الكاتب الفني، لأن الفرق عظيم جداً بين اللغة التي نكتب بها واللغة التي نتكلمها. فإن استعملنا الأولى ظهرت متكلفة متنافرة شاذة بعيدة عن الفن الذي يتطلب المسحة الحقيقية والدقة في تصوير الألوان المحلية. وإن استعملنا الثانية قضينا على اللغة العربية وحكمنا على إخراج النوع القصصي والمرسحي من آدابنا، ونحن نريد أن يكون هذا النوع من أقوى وأعظم أركان الآداب المصرية... وحتى نوفّق بين الفن واللغة ارتأينا أن تُكتَب المحادثات الثنائية بلغة عربية متوسطة خالية من التراكيب اللغوية. وقد يتخللها أحياناً بعض ألفاظ عامية حتى لا يظهر عليها شيء من الجمود أو التكلف، ونطليها بالمسحة المصرية والألوان المحلية. وقد تؤدي كلمة عامية معنى لا تؤديه جملة عربية برمتها. أما إذا كانت المحادثات قصيرة ومقتضبة فيحسن بنا أن ننقلها كما هي، كما تصدر من الأشخاص المختلفي النحل والأجناس)[٤١].

مَنْ يقرأ هذا النصّ المقتبس من مقدمة (إحسان هانم) الصادرة عام ١٩٢١ يعتقد أنه مقبل على قراءة نصوص قصصيّة كتبها أديب رائد في حقل القصة القصيرة وفي حقل لغة الحوار. بيد أن مغادرة المقدمة إلى النصوص تقود إلى نتيجة تُعدِّل المقدّمة قليلاً، فتُبقي ريادة عيسى عبيد في حقل القصة، وتعترف بأن ضعفه

باللغة العربيّة الفصيحة لا يؤهّله للتنظير في حقل الحوار لكثرة أغلاطه اللغوية والنحوية. بل إنه (لا يُحسِن استعمال بعض الكلمات العامية. يُضاف إلى ذلك ركاكة متفشية في كتابته، وهي ناشئة من عدم قراءته للنصوص العربية قراءة تذوُّق وإمعان)[٤٢]. فكيف يستقيم الجمع بين الفصيحة والعامية إذا كان عيسى عبيد لا يملك الفصيحة، وليست لديه القدرة اللغوية على التعبير الفني الجميل بها؟. إن هذه المحاولة مخفقة من النّاحية الموضوعيّة لافتقار صاحبها إلى امتلاك الفصيحة، ومخفقة عمليّاً؛ لأن عيسى عبيد لم يستطع تجسيد ما نظَّر له، (بل لجأ إلى العامية في الحوار غير متقيّد بالمحادثات القصيرة أو غيرها، ولم يستعمل الحوار الفصيح إلا قليلاً، كأن الأشخاص أفلت زمامهم من يده ولم يطاوعوا عملياً ما ارتآه نظرياً)[٤٣].

يمكنني القول استناداً إلى المثالين السّابقين إن استعمال العامية في الحوار لا يرجع دائماً إلى الخلل في فهم الواقعيّة، بل يرجع أحياناً إلى ضعف القاص والرّوائيّ والمسرحيّ بالفصيحة، وعدم تضلُّعه فيها. ولكنّ الاعتراف بهذا النّقص عسير على الأديب؛ لأنه يمسّ ركناً جوهريّاً من أركان صناعته، ولهذا السّبب رأينا (هيكل وعبيد) يستران ضعفهما بادِّعاء الواقعيّة الطّبيعيّة بما تضمّه من معرفة بالحياة ومحاكاة لها، أو ادِّعاء الضرورة الفنيّة التي تحتِّم تعبير الشّخصيّات في النصّ بما تُعبِّر به في الحياة. وعلى الرغم من اختلاف الحجج فإن جوهرها واحد هو الواقعيّة الطّبيعيّة التي كانت سائدة في العشرينيات والثّلاثينيّات؛ وكأنّ القاصَّ والرّوائيَّ والمسرحيَّ غير مضطرين إلى خلق ما يُسوِّغ لجوءهم إلى العامية، أو إلى الجمع بين الفصيحة والعامية في وجود هذه الواقعيّة الطّبيعيّة. والدّليل على ذلك أن روّاد القصّة والرّواية في بلاد الشّام الذين كانوا يرفعون راية الواقعيّة الطبيعية وينادون في الوقت نفسه بمحاكاة الواقع،لم يلجؤوا إلى العامية أو إلى الجمع بين الفصيحة والعامية، بل لجؤوا إلى الفصيحة وحدها، وراحوا يُجوِّدون في استعمالها. ولعلَّ خليل تقيّ الدِّين مثال واضح يلتقي عيسى عبيد في التّنظير للواقعيّة الطّبيعيّة في مقدمة مجموعته (عشر قصص من صميم الحياة)[٤٤]، لكنّه يختلف عنه في لجوئه إلى الفصيحة في السَّرد والحوار معاً، فضلاً عن أنه كان (يتخيّر لقصصه التعبير الذي يلائم طبيعة الوصف والإنشاء والتّصوير، وأعني به التعبير الشِّعريّ الرقيق السّهل لا التعبير الحالم الذي يجنح بعيداً وراء الخيال دون أن تكون له أصوله الواقعيّة، ويصوغ أسلوبه الأنيق في لغة جميلة موسيقية تنأى عن الضعف وتحتل فيها اللفظة الموحية مكاناً كبيراً)[٤٥]. ولو تساءلنا عن مسوِّغ لجوء خليل تقي الدين إلى الفصيحة وهو الذي التقى عبيد وهيكل في مفهوم الواقعية الطبيعية لما كانت لدينا إجابة غير تضلُّعه في الفصيحة، شأنه في ذلك شأن الرُّوَّاد الشَّاميّين الآخرين: شكيب الجابري ومحمد النجّار ومظفر سلطان وصبحي أبو غنيمة وعبد السلام العجيلي وتوفيق يوسف عوّاد وفؤاد الشايب ومحمود سيف الدين الإيراني...

ب - هناك وجه آخر للمسألة السّابقة، هو توافر أدباء أعلنوا إيمانهم بالواقعية الطبيعية (أو: مذهب الحقائق)، ودعوا بحماسة إلى محاكاة الواقع، وانضووا تحت لواء حركة التمصير، لكنّهم كتبوا الحوار بالعاميّة كما كتبوه بالفصيحة. وتدلُّ نصوص هؤلاء الأدباء، تبعاً لشهادة النّقَّاد، على أنهم ضليعون في الفصيحة، ومتمكِّنون من الثّقافتين العربيّة القديمة والغربيّة الحديثة. ولعلَّ محمد تيمور وأخاه محموداً مثالان بارزان هنا؛ لأنهما يلتقيان المثالين السّابقين في الرِّيادة. أمّا محمد تيمور فقد نشر قصته الأولى (القطار) عام ١٩١٧ في

جريدة (السّفور)، وكان معجباً برواية (زينب) لمحمد حسين هيكل[٤٦]، وذا حماسة كبيرة لحركة التمصير، فضلاً عن أنه كتب مسرحياته الثلاث[٤٧] بالفصيحة ثم نقلها إلى العاميّة حين رغب في تجسيدها على خشبة المسرح. والأمر نفسه واضح في نصوص محمود تيمور. (فقد فضّل العامية لغة للمسرحية المحلية إذا قُدِّمت للتمثيل. أما إذا قُدِّمت للقراءة فيرى كتابتها بلغة القراءة؛ أي بالفصيحة. لذلك ألَّف عدة مسرحيات، لكلّ منها نسختان طبعهما في كتاب واحد، الأولى بالفصيحة والثانية بالعامية: المخبأ رقم ١٣ - كذب في كذب)[٤٨]. كما دوَّن رأيه في لغة المسرحية المحلّيّة في كتابه (دراسات في القصّة والمسرحية). فكيف نفسِّر عمل هذين الرّائدين؟.

أمّا محمد تيمور فلم تُتَح له الفرصة ليُعدِّل موقفه؛ لأنه توفِّي عام ١٩٢١[٤٩] قبل أن يخبو أوار حركة التمصير التي تألّقت بعد ثورة عام ١٩١٩. وليس هناك تعليل مقبول لاستعماله العامية غير الخلل في فهمه الواقعيّة، أو اتِّباعه مذهب الحقائق (الواقعيّة الطّبيعيّة). في حين أُتيحت الفرصة لأخيه محمود لتعديل موقفه من العامية إلى الفصيحة. بل إن محموداً أعاد كتابة بعض أعماله بالفصيحة بعد أن نشرها أوّل مرّة بالعاميّة. ولكنْ، هل كان عمل محمود تيمور مجرّد نقل القصص من العاميّة إلى الفصيحة؟. إن دراسة المجموعات القصصيّة الثّلاث (الشيخ جمعة - عم متولي - الشيخ سيِّد العبيط) التي أعاد محمود تيمور نشرها ثانية في مجموعة واحدة هي (الوثبة الأولى) عام ١٩٣٧ بعد أن نقلها من العامية إلى الفصيحة وبدَّل هيئتها الأولى في صياغة ثانية[٥٠]، تُقدِّم دليلاً مهمّاً على أن القضيّة الرّئيسة هي نمو الوعي الفنّي لدى محمود تيمور. ذلك لأنه حافظ على الحدث في أثناء إعادة صوغ القصص كلّها، وحذف الزّيادات والمبالغات والعبارات الخطابيّة التّقريريّة، وخرج بصوغ جديد يتّصف بالتّماسك الفنّي. وهذا يعني أن القضيّة الرّئيسة ليست الاختيار بين الفصيحة والعامية، أو مطابقة الواقع الحقيقيّ، بل هي وعي البناء الفنّي للنّصّ القصصي والمسرحي والرّوائي[٥١]. وهو وعي كلّي، يؤلِّف الحوار جزءاً منه، ومن ثَمَّ يكون هذا الجزء جزءاً من أجزاء الواقع الفنّي وليس جزءاً من أجزاء الواقع الحقيقيّ الحياتيّ. صحيح أن الحياة مصدر الفنّ، لكنّ هذا الفنّ (لا يصبح فناً قبل أن ينعكس على ذات الفنان، وقبل أن يخضع لعملية التحوير التي تحيله إلى عمل يختلف آخر المطاف عن التقرير الاجتماعيّ التسجيلي أو الفوتوغرافي)[٥٢].

ت - الحوار، إذاً، ليس شيئاً مستقلاً بل هو شيء مرتبط بالعمل الفنّيّ ارتباطاً عضوياً. إذ كلّما نما وعي الأديب الفنّان بالبناء الفني لأعماله، وزادت خبرته به، ارتقى الحوار في أعماله وأصبح أكثر قدرة على أداء وظيفته. وكلّما ضعف هذا الوعي مال الحوار عنده إلى الشّكليّة والسّطحيّة، وابتعد عن توضيح أبعاد الشّخصيات وعلاقاتها بالحوادث القصصيّة والرّوائيّة والمسرحيّة. وإنني أعتقد بأن تاريخ لغة الحوار يجب أن يُقاس بتطور وعي الأدباء البناء الفني للنصوص الأدبيّة، فهذا الوعي هو الذي قاد الأدباء العرب إلى اعتماد الفصيحة دون العاميّة في الحوار. ذلك أن محمود تيمور لم ينقل أعماله من العاميّة إلى الفصيحة بعد دخوله مجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة، بل نقلها قبل ذلك نتيجة نموّ وعيه بالبناء الفنّيّ للقصّة القصيرة. كما أن كتابته حوار بعض مسرحياته مرّتين، مرّة بالفصيحة وأخرى بالعامّيّة، لم تكن غير تعبير عن حيرته الفنّيّة ورغبته في التجربة وشيء من تأثُّره بأخيه محمد وبحركة التمصير. والأمر نفسه واضح عند محمد حسين هيكل. إذ أعاد عام ١٩٥٣ نشر

روايته (زينب) ثالث مرّة، وكتب في هذه المناسبة مقدّمة قال في خاتمتها: (رأيتُ فرضاً عليَّ أن أترك زينب في طبعتها الثالثة كما هي يوم كُتبت ويوم نُشرت طبعتها الأولى ثم الثانية، إلا ما كان من خطأ مطبعي أو ما هو في حكمه)[٥٣]. وغير خاف على القارىء أن الكلام السّابق يُضمر اعترافاً بعدم الرِّضا عن أشياء في زينب، لكنّ هيكل آثر إبقاء الرواية على هيئتها الأولى لأنها تُمثِّل فترة شبابه وحنينه إلى مصر. والمعروف أنه بين زمن نشر الرواية أوّل مرّة (١٩١٤)، وزمن إعادة نشرها ثالث مرّة (١٩٥٣)، ترك هيكل المحاماة إلى الصحافة، ورضي بتدوين اسمه على الرواية في الطبعة الثانية، وزادت بضاعته اللّغويّة والأدبيّة، وأصبح أسلوبه سليماً. ومن ثَمَّ زاد وعيه بالبناء الفني للرواية، فرغب في إعادة صوغ روايته، لكنّه خشي من إخفاقه في أن يُوفِّر لها في الصوغ الجديد ما وفَّره لها في الصّوغ الأول من حنين الصِّبا وفورة الشَّباب. ولم يعبأ ميخائيل نعيمة بشيء من ذلك حين نما وعيه الفنّيّ بالبناء المسرحيّ، فأعاد طباعة (الآباء والبنون) بعد أن حوَّل حوارها كلّه إلى الفصيحة. وكان كتب هذه المسرحية عام ١٩١٦ ونشرها عام ١٩١٧، وناقش في مقدمتها قضية لغة الحوار، وخلص إلى اعتماد الفصيحة للشخصيات المتعلِّمة، والعامّيّة للشّخصيات الأمّيّة.

مهما يكن أمر الأمثلة السّابقة فإنني راغب في الإشارة إلى مثال آخر أكثر التصاقاً بلغة الحوار، هو توفيق الحكيم. ذلك أن الحكيم اشتهر باللّغة الثّالثة، وهي أسلوب من أساليب الجمع بين الفصيحة والعامّيّة في الحوار. فما أمر هذه اللّغة الثّالثة؟. أعتقد بأن هذه اللغة ليست هرباً من الاختيار بين الفصيحة والعاميّة تبعاً لإيمان الحكيم بعدم صلاحية كلٍّ منهما للحوار، وليست محاولة للجمع بين ميزاتهما، بل هي تعبير واضح عن الحيرة الفنيّة. إذ إن الحكيم وأتباعه (يقصدون اللغة التي تُكتب على حسب الإملاء الفصيح بمفردات تتفق فيها العامية والعربية لينطقها من يشاء بالعاميّة أو العربية. ولا بدّ لهم في هذه الحال من إغفال الدلالات الجماليّة للتراكيب. ذلك أن تراكيب اللغة الفصيحة مرنة بسبب وجود الإعراب فيها، شأنها في ذلك شأن اللاتينيّة. وفي هذه المرونة تتمثَّل أكثر الخصائص الجماليّة، وكثير من الدلالات الوضعيّة، على حين فقدت العامية هذه المرونة بإسقاط الإعراب، فأصبح لكل لفظ وضع في الجملة لا يتعداه. فمراعاة التوفيق بين العامية والفصحى في المفردات يقتضي مراعاة التركيب العامي لتستطاع قراءتها بالعربية والعامية على حد سواء. وينتج عن ذلك إضعاف اللغة العربية في أخص خصائصها دون إغناء العامية في شيء)[٥٤]. ويمكنني تعزيز هذا الرأي، وهو لمحمد غنيمي هلال، بالإشارة إلى أن ناقداً ثقة في شؤون المسرح عموماً، ومسرح الحكيم خصوصاً، هو محمد مندور، نصَّ في كتابه (مسرح توفيق الحكيم)[٥٥] على أنه أيَّد في كتابه (قضايا جديدة في أدبنا المعاصر) محاولة الحكيم. لكنّه، حين أنعم النظر في أداء الممثِّلين لها على الخشبة، اكتشف أن اللغة الثالثة جنحت إلى العامية على ألسنة الممثِّلين؛ لأن ألفاظ المسرحية وتراكيبها أقرب إلى العامية وإن كان رسمها المكتوب فصيحاً[٥٦]. وهذا يعني أن محاولة الحكيم الجمع بين الفصيحة والعامية بقيت في الحدود التنظيريّة وأخفقت في التّطبيق. ولعلَّ ذلك أمر بديهيّ؛ لأن الحوار مرتبط بالتراكيب. فإذا راعى الكاتب التركيب الفصيح في صوغ الحوار حجب عن الممثِّل فرصة النُّطق بالعامية. وإذا راعى التركيب العاميَّ حجب عن الممثِّل فرصة النُّطق بالفصيحة. وإذا رغب في تنفيذ اللغة الثالثة اضطر إلى مراعاة النُّطقين، وهذا أمر غير ممكن عملياً وإن بدا ممكناً في الكتابة؛ لأن

الكاتب سيراعي التركيب العاميّ[٥٧] ويُغلِّفه بلبوس خارجيّ يبدو فصيحاً في أثناء القراءة. وليست للألفاظ علاقة باللغة الثالثة؛ لأن غالبية الألفاظ العامية فصيحة؛ ولأن الدلالة الجماليّة كامنة في التراكيب وحدها. ولهذا السبب بدا المستوى التعبيريّ في مسرحيّة (الصّفقة) التي ذيَّلها الحكيم ببيانه حول اللغة الثالثة (متدنياً. فهو أسير الصيغ والتعبيرات البسيطة المفككة الشائعة في اللهجة العامية، ولا يملك شيئاً من النصاعة والقوة والإشراق على الرغم مما فيه من سلامة لغويّة وإعرابية)[٥٨] من حيث الشّكل، وعمق إنسانيّ من حيث المضمون.

ولا أشكُّ في أن الحكيم شعر قبل النّقّاد والدّارسين بإخفاق تجربته، فقد كرّرها ثانية في مسرحية (الورطة)، ولمس مرة أخرى إخفاق اللغة الثالثة في توفير الدلالة الجماليّة للبناء المسرحيّ. ولهذا السبب تنازل عن هذه التجربة ولم يرجع إليها بعد ذلك. ولعلَّ عَمَلَ الحكيم دليل على أن تجربة اللغة الثالثة ليست محاولة للجمع بين الفصيحة والعامية، بل هي تعبير عن الحيرة الفنيّة التي لازمت الحكيم بعد شروعه في كتابة المسرحيات التي تعالج مشكلات الشعب، أو ما اصطُلِح على تسميته (مسرح الحياة). وقد نصَّ محمد مندور على أنه من الواجب أن نلاحظ (أن فن توفيق الحكيم في مسرح الحياة قد تطوّر تطوراً حسناً في الفترة الأخيرة من إنتاجه على نحو ما تطور من جهة أخرى فنه المسرحي فيما يختص بما يسميه المسرح الذهني. فمسرح الحياة عنده لم يتغير في وظيفته ليصبح مسرحاً هادفاً فحسب، بل تغير أيضاً في أدائه الواقعي. وقد عبَّر توفيق الحكيم بنفسه عن هذا التطور الذي أحس بضرورته في البيان الذي نشره في آخر مسرحية الصفقة)[٥٩]. فقد افتتح هذا البيان بقوله: (مسرحية الصفقة هي عندي بمثابة حقل تجارب لإيجاد حل لمشكلات طالما اعترضتنا في العمل المسرحي)[٦٠]. وبعد أن نظَّر الحكيم للغة الثالثة قال: (إذا نجحتُ في هذه التجربة فقد يؤدي ذلك إلى نتيجتين: أولاهما السير نحو لغة مسرحية موحَّدة في أدبنا، تقترب بنا من اللغة المسرحية الموحَّدة في الآداب الأوربية. وثانيتهما - وهي الأهم - التقريب بين طبقات الشعب الواحد، وبين شعوب اللغة العربية، بتوحيد أداة التفاهم على قدر الإمكان، دون المساس بضرورات الفن)[٦١]. وختم الحكيم بيانه قائلاً: (أما بعد فتلك هي بعض المشكلات الفنية التي أحاول أن أجد لها حلاً. وما من حلول نهائية في الأدب والفن، إنما نحن نقوم بتجارب لا نهاية لها، نشغل بها حياتنا بأكملها، وليس من شأني النتائج، فالنتائج لا تجعلنا نستريح... لأن المشتغل بالعلم أو الأدب أو الفن لم يخلق ليستريح، بل خلق للتجربة والمحاولة، ثم التجربة والمحاولة، ولا شيء غير ذلك)[٦٢]. أليس هذا دليلاً على أن توفيق الحكيم كان يبحث عن اللغة المسرحية الملائمة للحاجات الفنيّة، وأنه اقترح اللغة الثالثة على سبيل التجربة، ثم سكت عنها حين تبيّن له إخفاقها في تحقيق الهدف الجماليّ الذي يرنو إليه؟. إنني لا أشكُّ في أن الحيرة الفنيّة التي انتابت الحكيم دفعته إلى تجربة اللغة الثالثة، ولا أشكُّ قبل ذلك في أن إخفاق هذه التجربة نابع من استحالة تجسيدها عملياً على الخشبة وإن بدا شكلها الخارجي مقبولاً صالحاً لذلك.

وإذا صحّت نسبة إخفاق اللغة الثالثة إلى السبب اللغوي الفنيّ السّابق، فإن هناك سبباً آخر لغويّاً صرفاً أدّعي أنه يعوق تجسيد اللغة الثالثة. ذلك أن الهدف الرئيس للمسرحيين هو العثور على اللغة المسرحية الملائمة للحوار. وما الجهد الذي بذله الحكيم في اللغة الثالثة إلا محاولة الجمع بين عاميّة القاهرة والفصيحة. وهذا يعني أنه بذل جهداً لتقديم لغة مسرحية محدودة بحدود مدينة القاهرة، وعلى المسرحيين أن يُكرِّروا الجهد نفسه ليخلقوا

لغات ثوالث تستند إلى فصيحة واحدة وعاميّات عربية كثيرة ليس لديَّ إحصاء لها، لكنني على يقين من تعدُّدها داخل القطر العربي الواحد وبين الأقطار العربية. ولو بذل المسرحيون العرب الجهد والوقت طوال سنوات لتنفيذ هذا الاقتراح لاحتاجوا بعد ذلك إلى توحيد اللغات الثوالث في لغة ثالثة واحدة. وربما تبيّن لهم أخيراً أنها لا تصلح للمسرح العربي، أو أنهم وصلوا بعد الجهد إلى لغة ثالثة يملكون قبل الجهد لغة فصيحة تقوم مقامها.

ولكنْ، لِمَ استُقْبِلت اللغة الثالثة استقبالاً مملوءاً عداءً مرّةً واستحساناً مرّةً؟. أعتقد بأن الأدباء من ذوي النّيّات الحسنة كانوا يُضمرون شوقاً إلى اللغة الملائمة للحوار، ويشكُّون في أن يكون الاختيار بين الفصيحة والعاميّة حلاً يوفِّر اللغة المنتظرة تبعاً لإيمانهم بأن قضية لغة الحوار فنّيّة وليست لغويّة. وهم يعلمون أن الحكيم لم يبتدع هذه التسمية وإنما سبقه إليها محمود تيمور عام ١٩٣١(٦٣)، قبل ربع قرن من نشر مسرحية الصفقة عام ١٩٥٦. كما يعلمون أن تيموراً لم يُنفّذ رغبته، وأن الحكيم وحده كان البادىء بالتنفيذ تنظيراً وتجسيداً على الخشبة. والمشكلة أن اللغة الثالثة نوقشت من زاوية لغوية صرف وفي ضوء الانحراف السائد في فهم الواقعية، ولم تُناقش من زاوية فنية خاصة بصلاحيتها للحوار الذي ينهض بالبناء الفني للمسرحيّة. والبديهيّ أن يكثر أعداؤها وأصدقاؤها تبعاً للمواقف الأخلاقيّة الخارجيّة التي تنتصر للفصيحة أو للعاميّة، فضلاً عن أصحاب الموقف الفنيّ الذين استحسنوها في بداية الأمر، كما هي حال محمد مندور، ثم اكتشفوا بإحساسهم الفني السّليم ونتيجة تجسيدها على الخشبة إخفاقها في أن تكون الحلَّ المرتجى.

ث - إذا لاحظنا أن الأدباء الذين تحدّثنا في الفقرات السّابقة عن علاقاتهم بلغة الحوار كانوا كلُّهم روّاداً في القصّة والرّواية والمسرحيّة، أدركنا أن قضيّة لغة الحوار تتعلّق أساساً بالمناخ اللّغويّ العربيّ السّائد زمن دخول الأجناس الأدبيّة الجديدة ساحة الأدب العربيّ. وأدّعي أن هذه الأجناس الأدبيّة بدأت تتماسك فنّياً وترتبط بالواقع العربي بعد بداياتها الأولى في النصف الثاني من القرن التاسع عشر والعقود الأولى من القرن العشرين. وكان من البديهيّ أن يستدعي التّماسك الفنيّ والاقتراب من الواقع اللغة الملائمة للحوار، ولكنّ الواقع اللّغويّ لم يكن يساعد على ذلك. فقد كان هناك بون شاسع بين الفصيحة والعاميّة، وضآلة في عدد المتعلِّمين، وانغماس في حمأة التّخلُّف، وسعي للتخلُّص من ربقة الأجنبيّ المحتلّ، وتاريخ من الدّعوة إلى العاميّة، واعتراف عام بالأجناس الأدبيّة التّقليديّة، وقبول متحفِّظ للأجناس الأدبيّة الجديدة. فكيف يستقيم أمر اللغة الملائمة للحوار في هذا المناخ؟. البديهيّ أن تكثر التجارب والممارسات الفرديّة، وأن يكون هناك انحياز للفصيحة وآخر للعاميّة وثالث للجمع بينهما، وأن تسود مفهومات غير علميّة للاتجاهات الأدبيّة، وأن تعلن الاتجاهات الوطنيّة والقوميّة حماستها للغة القوميّة الفصيحة التي تعتصم بها في أثناء مواجهتها الأجنبيّ المحتلّ، والدّعوات المعادية التي تسعى إلى شرذمة الأمة العربيّة. وهذا كلُّه لا يساعد على شيء غير التركيز على الزاوية اللغوية الصّرف. ومن ثَمَّ نشأ إشكال لغة الحوار في هيئة الاختيار بين الفصيحة والعاميّة. وساعَدَ على زيادة الأوهام المتعلِّقة به الانحرافُ في فهم الواقعية، وسيادةُ مذهب الحقائق أو واقعيّة زولا الطّبيعيّة في مصر، وشيءٌ من الإقليميّة التي رسّختها حركة التمصير بشكل غير مباشر.

وإذا كان ذلك صحيحاً بالنسبة إلى الأدباء الرُّوَّاد وإلى الظُّروف الموضوعيّة لنشأة الأجناس الأدبية الجديدة، فهل استمرّت هذه الحال؟. وما مسوِّغات حياتها وموتها؟. الحقُّ أن قضية اللغة في الأعمال الأدبية مرتبطة

بجوانب الواقع العربي كلها اللغوية والاجتماعية والسياسية والتربوية بمقدار ارتباطها بتطور المفهومات الفنية للأجناس الأدبية الجديدة. ولا يتسع المقام لتفصيل القول في جوانب الواقع العربي، ولكنّ المفيد أن أشير إلى أن تعميم التعليم وافتتاح الجامعات والمعاهد العليا والمتوسّطة، وانتشار وسائل الإعلام الحديثة وتنوّعها، والتّحرُّر من الاستعمار القديم، أثَّر في الفصيحة والعامية معاً، فضيَّق الشُّقَّة بينهما، وخلَّص العامية من شوائب كثيرة علقت بها أيّام الانحدار والاحتلال الأجنبيّ، ونزل بالفصيحة إلى الاستعمال اليوميّ في الصُّحف والدَّوريّات والإذاعتين المسموعة والمرئيّة. والنتيجة أن الفصيحة السّائدة في عشرينيّات القرن العشرين تبدّلتْ كثيراً، حتى غدا من اليسير الحديث عن لغة الصّحافة ولغة الأدب ولغة التلفاز ولغة التّجارة وغير ذلك. وهذا ينمّ على مستويات من الفصيحة لم تكن معروفة، لكنّ الاستعمال أقرّها وجعلها شائعة دون أن يُبعدها عن جذرها الفصيح وخصائص العربية. ومَنْ يقارن لغة كُتُبِ التعليم في العشرينيّات بلغة هذه الكتب في الوقت الرّاهن يخرج بنتيجة لا تختلف كثيراً عن النتيجة التي يخرج بها إنسان آخر نهض بعبء مقارنة لغة رواية من روايات الرُّوَّاد بلغة رواية من الرّوايات التي تلفظها المطابع في هذه الأيّام. فقد مالت الفصيحة إلى البساطة والمرونة، ودخلتها بوساطة الترجمة والتّعريب مئات المصطلحات الجديدة. كما ارتقت العاميّة، فتخلَّصت من بعض الألفاظ الأعجميّة والانحرافات الصوتيّة والتعبيريّة. وذلك كلّه يشير إلى أن الظُّروف الموضوعيّة تغيّرت عمّا كانت عليه أيّام الرّوّاد، ما ساعد اللغة العربيّة على الانتشار والتّمكُّن من العقول والألسنة. ولا يعني ذلك أن الفصيحة بلغت الغاية التي نرنو إليها، وأن العاميّة رجعتْ إلى ما كانت عليه أيّام الفتوحات العربيّة، وأن الشُّقَّة بين الفصيحة والعاميّة ضمرت إلى الحدود الطّبيعيّة، بل يعني أن هناك تطوُّراً لغويّاً واضحاً في المجتمع العربيّ نتيجة النّهضة العامّة الاجتماعيّة والتّربويّة واللّغويّة. ولا شكَّ في أن هذه النّهضة أثَّرتْ في لغة الأعمال الأدبيّة، فلم تبق لغة السّرد ولغة الحوار على حالهما القديمة تبعاً لذلك. وقبل أن أُقدِّم أيَّة تفصيلات عن هذا التّطوُّر في لغة السّرد والحوار، لا بدَّ من أن أقول إن النّهضة الأدبيّة التي واكبت النّهضة العامّة عملت على ترسيخ الأجناس الأدبيّة الجديدة في الأرض العربيّة، وعدّلت المفهومات السّائدة للاتجاهات الأدبيّة عموماً، ومفهوم الواقعيّة خصوصاً. ونجم عن ذلك وعي نسبيّ مقبول بالعمل الفنّيّ وأساليب بنائه اللّغويّة. وهذا ما ساعد على نشوء فهم جديد للغة السّرد والحوار ما زال النُّقَّاد والأدباء يسعون إلى ترسيخه وتخليص القصّة والرّواية والمسرحيّة من الشوائب التي تعوق تألُّقه وسيادته.

إن البيئة العربيّة ما زالت تُعلي من الفصيحة وتحارب العاميّة، ولم تصل بعد إلى الوعي اللّغويّ الذي يسمح لها بالقول إن العاميّة ليست رجساً من عمل الشّيطان، بل هي مستوى من مستويات اللّغة العربيّة يُستَعمل في شؤون الحياة اليوميّة ولا يُجاوزها إلى الأدب. ومسوّغ ذلك معروف مقبول، هو أن الأمّة العربيّة ما زالت مجزَّأة تعضُّ بالنّواجذ على الفصيحة؛ لأنها دليل وحدتها وهويّتها وارتباطها بتراثها. كما أن التربية لم تنجح بعد في ترسيخ الفصيحة وفي تنقية العاميّة من شوائب العجمة. ولهذا السّبب حافظ حبّ الفصيحة على تألُّقه من أيّام الرّوّاد إلى أيّامنا دون أن يُعكِّر صفاءَه عزولٌ، وبقي استعمال العاميّة شيئاً من الخَطَل والخطر والخطأ وإن نقص خوف العربيّ منه.

يمكنني القول في ضوء الإطار السّابق إن لغة الأعمال الأدبيّة تطوّرت تطوّراً واضحاً في القصة والرواية والمسرحية، كما تطوّر معيار نقدها من الموقف اللغوي إلى الموقف الفني. فألفريد فرج الذي جمع في مسرحية (النار والزيتون) بين العامية والفصيحة، وقَصَرَ مسرحية (سليمان الحلبي) على الفصيحة ، عبَّر في ممارسته المسرحية عن حيرته الفنيّة في اختيار لغة الحوار. لكنّه، بعد إنعام النظر في هذا الأمر، وصل إلى النّتيجة التالية: (أرى لزاماً علينا أن ننتقل بموضوع اللغة إلى ميدان جديد تماماً، وهام جداً، أجدر من غيره بالمناقشة) هو أن (ثمة لغة للحوار المسرحي بلا شكّ. ومع ذلك فمن بينها مسرحيات مكتوبة بلغة مسرحية جيدة، وأخرى لغتها ضعيفة ركيكة هامدة)[٦٤]... وغير خاف على أحد أن ألفريد فرج لم يُحدِّد طبيعة اللغة المسرحية: هل هي الفصيحة أو العاميّة؟. لكنّه حدَّد الجودة والضعف على أنهما صفتان رئيستان من صفات اللغة المسرحية. ومن المعروف أن التماسك الفنيّ والدلالة الجمالية للمسرحية كانا الشّغل الشّاغل للحكيم في مسرحياته الذهنيّة، ولهذا السّبب رأيناه يستعمل فيهما الفصيحة وحدها دون أن تشغله لغة الحوار. وحين انتقل إلى مسرح الحياة بات التعبير عن الواقع شغله الشّاغل، فبرزت لديه قضيّة اللغة الثالثة أول الأمر، ثم حسم ترجُّحه واختار الفصيحة. وهذا يعني أن القضية يجب أن تنتقل من الاختيار بين الفصيحة والعامية أو الجمع بينهما إلى الموقف الفني الذي يرى اللغة مسؤولة عن تحريك الأفكار والحوادث والشخصيات لأنها نظام إشاريّ متكامل (يعكس نظام الفكر المبدع لها. فالفكر الثري لا يمكن أن يُعبَّر عنه إلا بلغة ثرية، كما أن الفقر الفكري لا بدَّ أن ينضج في لغة فقيرة سقيمة)[٦٥]. ومن ثَمَّ كان هناك إبداعٌ في اللغة؛ أي خَلْقُ مستوى لغويّ خاص لا يخرج عن النظام اللغوي العام. إذ إن الناس كلهم يستعملون لغة واحدة، لكنّ المبدع يستعمل ما يستعملون بطريقة مغايرة خاصة به وحده. فإذا لم يكن مبدعاً قلَّد ما يستعمله الآخرون ولم يُعْرَف بأسلوبه الخاص. (وكما أن لكل قصاص بناءه القصصي وطوابعه المتميزة، كذلك لكل قصاص وسائله التعبيرية. وحقاً أنه يستخدم نفس الألفاظ التي يستخدمها غيره من القصاصين، ولكنه يصوغها صياغة جديدة، فيها شخصيته وروح عصره. وهذا لا يجري في القصة وحدها، بل يجري في أنواع الأدب كلها)[٦٦].

العمل الفنيّ، إذاً، إبداع لغويّ. وهذا التحديد يثير سؤالين بالنسبة إلى الإبداع الأدبيّ العربيّ عموماً، وإبداع لغة الحوار خصوصاً. أوّلهما: هل يراعي الإبداع اللغويّ التقاليد الخاصّة بكلّ جنس أدبيّ؟. وهل يحتِّم هذا الإبداع استعمال الفصيحة أو العاميّة أو الجمع بينهما؟... الذي لا شكَّ فيه هو أن الإبداع اللغويّ فوق التقاليد الأدبيّة، لكنّ الأدباء في العادة يراعون التقاليد الفنيّة لكل جنس أدبي، وينضوون ضمن اتجاهات أدبية عامّة. ولهذا السبب اختلفت لغة القصة لديهم عن لغة الرواية، كما اختلفت لغة الاثنتين عن لغة المسرحية، فضلاً عن الاختلافات النابعة من الاتجاهات الأدبيّة العامّة كالتقليديّة والجديدة، والخاصّة كالواقعيّة والرّمزيّة والرّومانسيّة. وإذا أوجزتُ القول قلتُ إن لغة السّرد تختلف عن لغة الحوار، وإن خصائص الحوار المسرحي تختلف عن خصائص الحوار القصصي والروائيّ. (فالمسرح يقتضي لغة ذات طابع مركّز ومعبِّر تعبيراً مباشراً بلا تعقيد أو لفّ أو دوران... بلا استطراد أو تطويل. لغة تنأى عن التراكيب المتداخلة المعقدة)[٦٧]، وتحرص على التلميح والإيحاء والانتقاء[٦٨]. ويمكنني أن أضيف إلى ذلك الخصائص الصّوتيّة للغة الحوار المسرحيّ، وهي خصائص

توفِّر للجملة الحواريّة إيقاعاً وطولاً وقصراً تتلاءم بها في موقعها. ومردّ هذه الخصائص إلى أن لغة المسرحية وُضِعتْ لتُنْطَقَ، في حين وُضعت لغة القصّة والرّواية لتُقْرَأ. وقد أثّرت هذه الخصيصة في لغة الحوار المسرحيّ، فجعلت المسرحيّ مضطراً إلى إبداع حوار قادر على ترجمة تباين الشخصيات بوساطة أقوالها وأفعالها وحركاتها، وأبعدته عن الحوار الذاتي؛ لأنه يقطع صلة الشخصية بالشخصيات الأخرى ويُجبر الحدث على التّوقُّف، ومن ثَمَّ تفقد المسرحية وظيفتها الدّراميّة(٦٩).

ولا شكَّ في أن لغة القصة والرواية تختلف اختلافاً واضحاً عن لغة المسرحيّة؛ لأنها وُضعت للقراءة ولم تُوضَع للنُّطق والتمثيل؛ ولأنّ القاصّ والرّوائيّ يملكان قوالب فنيّة تتيح لهما قدراً كبيراً من الحريّة لا يملكه المسرحيّ. فهما قادران على استعمال مستويات من لغة السَّرد تُوفِّرها قوالب الرّسائل والاعترافات والرحلات والمذكِّرات واليوميّات، وتُعين عليها أساليب عرض الحوادث والشّخصيات، من تقديم وتأخير ووصف وتحليل وتلاعب بالضمائر، فضلاً عن حريّة إطالة الجمل وانتقاء الألفاظ وتنوّع الأنماط اللغويّة والمستويات التشكيليّة التقليديّة والجديدة، سواء أكانت واقعيّة أم رمزيّة أم تستند إلى المفارقة أم تكسر القاعدة الحكائيّة فتضع الخاتمة في البداية، أو الذّروة في النهاية، أو تدفع القاصّ والرّوائيّ إلى موقع الرَّاوي والشَّاهد وغير ذلك.

ومهما تتعدَّد الأشكال والقوالب بين القصّة والرّواية والمسرحيّة فإن النقَّاد يقيسون التَّشكيل اللّغويّ للجنس الأدبيّ بنتائجه، وهي خَلْقُ نصّ أدبيّ متماسك فنيّاً، قادر على التأثير والإقناع والإمتاع. وخَلْقُ هذا النص يحتاج إلى الفصيحة لغناها بالألفاظ والاشتقاقات، وتعدُّد أنماطها اللّغويّة، وخبرتها في التّأليف والتّعبير، وهذا ما يجعل الإجابة عن السّؤال الثّاني مقصورة على الفصيحة، ويدفع الإبداع اللغوي للأعمال الأدبيّة إلى استعمالها وحدها. وقد دلّت ممارسات الأدباء على أن الفصيحة تطوّرت فأصبحت أكثر قدرة على التعبير في الأجناس الأدبيّة التي كانت، في بداية الأمر، جديدة متبناة ثم تفاعلت مع البيئة العربية فغدت منها بمنزلة الابن الشَّرعيّ. وكنتُ أشرتُ إلى أن أسلوب الجمع بين الفصيحة والعاميّة لم يكن ناجحاً في التطبيق، وأن أصحابه عدلوا عنه، ولا بدَّ لنا من إهماله تبعاً لذلك. أمّا العاميّة فهي لا تصلح في الوقت الرّاهن للتعبير الأدبيّ على الرّغم من الخطوات التي قطعتها باتّجاه الفصيحة، ولا أظنّ أنها ستصلح في المستقبل لهذا التعبير لأنها وإنْ نجحت في الاقتراب من الفصيحة تبقى أسيرة التّعبير عن الحاجات الآنيّة التي تفرضها الحياة اليوميّة. وهذا الأمر يُفقدها القدرة على الارتفاع إلى مرتبة التعبير الأدبيّ ذي الدّلالة الجماليّة، ويُكسبها في الوقت نفسه المرونة والسّهولة والبساطة والقدرة على التعبير المباشر. ولا يعني ذلك إهانة العاميّة التي نستعملها جميعاً، بل يعني إبقاءها مستوى من مستويات اللغة العربية له وظائفه وغاياته في الحياة اليوميّة، شأنه في ذلك شأن الفصيحة التي تملك وظائف وغايات وأهدافاً ومجالات في الحياة الأدبيّة الفنيّة، تعمل فيها ومن أجلها. ثم إن للعاميّة أدبها الشّعبيّ الذي لا يُنكِرُ جمالَه وفائدتَه أيُّ منصف، ولكنّ الأدباء الذين افترعوا العاميّة واستطاعوا التحليق بها إلى مرتبة الإبداع اللغوي قلّة قليلة تُحفَظ ولا يُقاس عليها. ولا بدَّ، قبل أي حديث عن العاميّة في الحقل الأدبيّ، من أن يتجه الجهد إلى تخليصها من شوائب العجمة وآثار عصور الانحدار والضّعف لتتمكّن من الاقتراب من الفصيحة. ولعلّنا، حين ننجح في هذا التخليص، نجرؤ على المغامرة بزجِّ العاميّة في الإبداع اللغوي للأعمال الأدبيّة، على الرغم من أن التجارب العربيّة قادت إلى أنه من المفيد إبقاء العاميّة في حدودها ومجالاتها. وما من شكّ في أن

الفصيحة في الأعمال الأدبية تسعى إلى التحلّي بميزات العاميّة. لكنّ ذلك لا يعني شيئاً خارج ما سبق قوله من أن لغة الأجناس الأدبيّة عموماً، ولغة الحوار خصوصاً، تسعى إلى صنع بلاغتها دون أن تخرج عن خصائص الفصيحة.

- خامساً -

أخلص من معالجة قضية لغة الحوار في الأدب إلى نتائج محدَّدة، هي أن لغة الحوار إشكال أو لبس كبير وليست مشكلة ولا إشكاليّة. إنها قضيّة بديهيّة أملتها ظروف نشأة الأجناس الأدبيّة الجديدة، وخصوصاً القصّة والرّواية والمسرحيّة، في المجتمع العربيّ المحتلّ المتخلّف الزّاخر بالأميين وبالدّعوات اللّغويّة المعادية وبتاريخ من عزلة الفصيحة وجمودها وتألُّق العاميّة وسيادتها. بيد أن ظروف المجتمع العربيّ عموماً، ومصر خصوصاً، قادت إلى أن يُظَنَّ بأنها مشكلة لغويّة صرف ذات علاقة بالازدواجيّة اللّغويّة العربيّة. وساعد الانحراف في فهم أهداف الرّوّاد الأوائل، وفي وعي المنهج الفنيّ للواقعيّة، وفي مفهوم اللغة في الأعمال الأدبيّة، على ترسيخ المشكلة ومحاولات الهرب منها باختيار الفصيحة أو العاميّة أو بالجمع بينهما. وقد لاحظتُ أيضاً أن الظّروف العامّة والخاصّة التي أسهمت في بناء إشكال لغة الحوار شرعت تتغيّر تغيُّراً إيجابياً واضحاً، من علاماته نقل لغة الحوار من الموقف اللغويّ الصّرف إلى الموقف الفنيّ، واعتماد الفصيحة وحدها لقدرتها الذّاتيّة على النّهوض بأعباء الموقف الفنيّ الجديد، ولانتقالها النّوعيّ إلى لغة الأدب الموضوعيّ طوال العقود الستة الأخيرة من القرن العشرين. وإنني، بعد ذلك كله، مطمئنّ إلى إخفاق أساليب الجمع بين الفصيحة والعاميّة، وإلى العسف في الدّعوة إلى استعمال العاميّة في الأدب الرّسميّ، وإلى ضرورة دراسة لغة الحوار ولغة السّرد لبيان حدودهما وعلاقاتهما ومستوياتهما وخصائصهما في الأجناس الأدبيّة مجتمعةً ومنفردةً.

***

الإحالات:

١. د. حياة جاسم محمد: (لغة الحوار في المسرح العربي، مشكلة بلا حل)، مجلة العربي، الكويت، ع ٣٧١ ، تشرين الأول/ اكتوبر ١٩٨٩

٢. صدرت مسرحية الصفقة عام ١٩٥٦

٣. هذا المقبوس والمقبوسان التاليان من البيان الملحق بمسرحية الصفقة، ص ١٥٦-١٥٧(ط: مكتبة مصر، القاهرة ١٩٧٧)

٤. د. يوسف عز الدين: الرواية في العراق، تطورها وأثر الفكر فيها، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة ١٩٧٣

٥. د. نفوسة زكريا سعيد: تاريخ الدعوة إلى العامية وآثارها في مصر، دار المعارف، القاهرة ١٩٦٤

٦. د. عمر الدسوقي: في الأدب الحديث، القاهرة، الط ٧، ١٩٥١، ٩٣/١

٧. صدرت مسرحيتا: العصفور في قفص - عبد الستار أفندي، في كتاب (المسرح المصري)، القاهرة ١٩٢٢

٨. نُشرت المسرحية في كتاب: حياتنا التمثيلية، القاهرة ١٩٢٢

٩. صدرت مسرحية (العشرة الطيبة) في كتاب (المسرح المصري).

١٠. مجموعة (الوثبة الأولى)، دار النشر الحديث، القاهرة ١٩٣٧.

١١. المطبعة السلفية، القاهرة ١٩٣٤

١٢. دار المعارف، اقرأ ١٣٦، القاهرة ١٩٥٤

١٣. منشورات محمد حمدي، القاهرة ١٩٤٢

١٤. القاهرة ١٩٥٣

١٥. من نحو: روايات مصرية عصرية - مسرحيات عصرية - موسيقى مصرية عصرية - قصص عصرية مصرية . انظر: د. عبد المحسن طه بدر: تطور الرواية العربية الحديثة في مصر، دار المعارف، القاهرة، الط ٢، ١٩٦٨، ص ٢١٤

١٦. المرجع السابق نفسه

١٧. عيسى عبيد: مقدمة إحسان هانم، المكتبة العربية، القاهرة، الط ٢، ١٩٦٤، ص (ل).

١٨. صدرت (خيوط العنكبوت) عام ١٩٣٥، ثم تبعتها على المنوال نفسه: في الطريق (١٩٣٦)، ع الماشي (١٩٤٤)، أقاصيص (١٩٤٤ مع آخرين)، من النافذة (١٩٤٩).

١٩. المراد هنا لغات الآكاديين والآشوريين والأموريين والكنعانيين والآراميين والمصريين، وهي كلها تنتمي إلى الدوحة اللغوية العربية.

٢٠. الجاحظ (عمرو بن بحر): البيان والتبيين، طبعة السندوبي، القاهرة ١٩٢٧

٢١. لتفصيل الحديث عن صدى الدعوة إلى العامية في القصة والرواية والمسرحية، يمكن الرجوع إلى كتاب (تاريخ الدعوة إلى العامية وآثارها في مصر) للدكتورة نفوسة زكريا سعيد.

٢٢. عيسى عبيد: إحسان هانم، ص (و).

٢٣. المرجع السابق، ص (ح).

٢٤. فتوح أحمد: (لغة الحوار الروائي)، مجلة فصول، القاهرة، المجلد ٢، العدد ٢، كانون الثاني/يناير ١٩٨٢. والمقبوسان المذكوران في المتن مستمدان من كتاب (في الثقافة المصرية) لعبد العظيم أنيس ومحمود أمين العالم.

٢٥. من ذلك حوار رواية (الحرام) ليوسف إدريس، ورواية (الأرض) لعبد الرحمن الشرقاوي.

٢٦. انظر مجلة (الثقافة الوطنية)، س ٤ ، ع ٧ ، آب/أغسطس ١٩٥٥

٢٧. انظر مقالة: عمر الوفائي: (العجز في الروائي وليس في اللغة)، مجلة (الثقافة الوطنية)، س ٤، ع ٨ ، أيلول/سبتمبر ١٩٥٥

٢٨. انظر مقالة: إسماعيل عدرة: (مشكلة الحوار في الرواية العربية)، مجلة (الثقافة الوطنية)، س ٤، ع ١٠، تشرين الأول/اكتوبر ١٩٥٥

٢٩. د. سمر روحي الفيصل: الاتجاه الواقعي في الرواية العربية السورية، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ١٩٨٦، ص ٢٧ وما بعد. و: التطور الفني للاتجاه الواقعي في الرواية العربية السورية، دار النفائس، بيروت ١٩٩٦.

٣٠. د. محمد غنيمي هلال: النقد الأدبي الحديث، دار الثقافة/دار العودة، بيروت ١٩٧٣، ص ٦٧١

٣١. محمد مفيد الشوباشي: الأدب ومذاهبه، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة ١٩٧٠، ص ٢٠٢

٣٢. جون هالبرين: نظرية الرواية، ترجمة محيي الدين صبحي، وزارة الثقافة، دمشق ١٩٨١، ص ٣١١

٣٣. انظر على سبيل التمثيل لا الحصر: سرغي بتروف: الواقعية النقدية، ترجمة شوكت يوسف، وزارة الثقافة، دمشق، ١٩٨٣

٣٤. انظر على سبيل التمثيل لا الحصر: د. صلاح فضل: منهج الواقعية في الإبداع الأدبي، دار المعارف، القاهرة، الط ٢، ١٩٨٠.

٣٥. محمد مفيد الشوباشي: الأدب ومذاهبه، ص ٢٠٢

٣٦. د. محمد غنيمي هلال: النقد الأدبي الحديث، ص ٦٧٢

٣٧. د. عبد المحسن طه بدر: تطور الرواية العربية في مصر، ص ٣٣٢

٣٨. المرجع السابق نفسه

٣٩. المرجع السابق، ص ٣٣٣

٤٠. المرجع السابق نفسه

٤١. مقدمة (إحسان هانم)، الصفحات: س - ع - ف

٤٢. انظر مقدمة عباس خضر للطبعة الثانية من (إحسان هانم)، ص ١١. و: عبد المحسن طه بدر: تطور الرواية العربية في مصر، ص ٢٥٧
٤٣. مقدمة (إحسان هانم) لعباس خضر، ص ١١
٤٤. دار مجلة المكشوف، بيروت ١٩٣٧
٤٥. د. نعيم اليافي: التطور الفني لشكل القصة القصيرة في الأدب الشامي الحديث، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ١٩٨٢، ص ١٨٩
٤٦. عباس خضر: القصة القصيرة في مصر، الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٦٦، ص ١١٢
٤٧. العصفور في قفص - عبد الستار أفندي _ الهاوية .
٤٨. د. نفوسة زكريا سعيد: تاريخ الدعوة إلى العامية وآثارها في مصر، ص ٤٣٩
٤٩. ولد محمد تيمور في القاهرة عام ١٨٩٢، وتوفي عن تسعة وعشرين عاماً. ترك ديواناً من الشعر ومجموعة من القصص القصيرة والمقالات، وثلاث مسرحيات مؤلَّفة ورابعة ممصَّرة. جمع محمود تيمور تراث أخيه محمد في ثلاثة مجلدات كبيرة بعنوان (مؤلّفات محمد تيمور).
٥٠. عباس خضر: القصة القصيرة في مصر، ص ١٩٢ وما بعد
٥١. وصل أحمد حسن الزّيّات إلى النتيجة ذاتها في كتابه (دفاع عن البلاغة)، مطبعة الرسالة، القاهرة، ١٩٤٥، ص ١٥٥
٥٢. د. نعيم اليافي: التطور الفني لشكل القصة القصيرة في الأدب الشامي الحديث، ص ٣٣١
٥٣. انظر مقدمة (زينب)، كتاب الهلال، العدد ٢٢، القاهرة، ١٩٥٣، ص ١٢
٥٤. د. محمد غنيمي هلال: النقد الأدبي الحديث، ص ٦٧٣
٥٥. صدر الكتاب عن دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، د.ت، وهو الطبعة الثالثة من كتابه (عن مسرح توفيق الحكيم) الذي صدر عام ١٩٦٠ عن معهد الدراسات العربية العالية.
٥٦. د. محمد مندور: مسرح توفيق الحكيم، ص ٢٥. وقارن النتيجة برأيه الأول في تجربة الحكيم وحماسته لها في الكتاب نفسه، ص ١٤١
٥٧. د. يوسف نوفل: قضايا الفن القصصي، دار النهضة العربية، القاهرة ١٩٧٧
٥٨. د. أحمد زياد محبّك: المسرحية التاريخية في المسرح العربي المعاصر، دار طلاس، دمشق، ١٩٨٩، ص ٣٥٣ . و: د. عزيزة مريدن: القصة والرواية، دار الفكر، دمشق ١٩٨٠، ص ٥٣
٥٩. د. محمد مندور: مسرح توفيق الحكيم ، ص ١١١
٦٠. الصفقة، ص ١٥٦
٦١. المرجع السابق، ص ١٥٧
٦٢. المرجع السابق، ص ١٦٠
٦٣. تساءل محمود تيمور في محاضرته (النزاع بين الفصحى والعامية في الأدب المصري الحديث)، التي ألقاها في مؤتمر المستشرقين الثامن عشر بهولندا عام ١٩٣١، عن وجود لغة ثالثة تكون وسطاً بين الفصحى والعامية. انظر: د. يوسف نوفل: قضايا الفن القصصي، ص ٣٤
٦٤. ألفريد فرج: دليل المتفرّج الذكي إلى المسرح، كتاب الهلال ١٧٩، القاهرة، شباط/ فبراير ١٩٦٦
٦٥. د. نبيلة إبراهيم: (مستويات لعبة اللغة في القص الروائي)، مجلة إبداع، س ٢، ع ٥، أيار/مايو ١٩٨٤، ص ٨
٦٦. د. شوقي ضيف: في النقد الأدبي، دار المعارف، القاهرة، الط ٢، ١٩٦٦، ص ٢٣٠
٦٧. ألفريد فرج: دليل المتفرج الذكي إلى المسرح، ص ١١٤
٦٨. لمزيد من التفصيل انظر: د. شوقي ضيف: في النقد الأدبي، ص ٢٢٢/٢٢٣

٦٩. د. محمد غنيمي هلال: النقد الأدبي الحديث، ص ٦٥٤ / ٦٥٨ / ٦٥٩ / ٦٦٠ . و: محمد فرحات عمر: فن المسرح، المكتبة الثقافية ٢٦٨، القاهرة ١٩٧١، ص ٤٠

***

القضيّة الثّامنة

قضيّة

اللّغة العربيّة والوعي القوميّ

لا أشكُّ في أن الحديث عن (الوعي) شائق وشائك في الوقت نفسه. بيد أنني راغب في أن أجاوز الشُّروح التي قدَّمها الفلاسفة لطبيعة الوعي وأنواعه[(١)] بغية الانطلاق من أن (الوعي) شيء مكتسب، تُؤثِّر التربية فيه فتنمّيه وتجعله إيجابياً. وقد ينمو الوعي عشوائيّاً فيصبح زائفاً لا ينمّ على ترجمة سليمة للواقع الموضوعيّ. ولهذا السبب رغبتُ في معالجة هذه القضية، وعزمتُ على أن يكون هدفي هو دراسة إسهام اللغة العربية الفصيحة في تكوين نوع من أنواع الوعي، هو الوعي بانتماء الإنسان العربي إلى الأمة العربية. وهذا يعني أن هدفي، هنا، مقصور على المؤثِّرات اللّغويّة في تكوين الوعي القوميّ لدى الإنسان العربيّ، ويعني أيضاً أنّ هناك مؤثِّرات أخرى في الوعي نفسه ليس من هدفي هنا التَّعرُّض لها أو الإشارة إليها. وإذا كان الوعي بهذا المعنى إيجابياً فإن مسوّغ بحثي في المؤثِّرات اللُّغويّة فيه كامن في أنني أعتقد أن الوعي القومي السائد لفظيّ نابع من التَّغنّي بالرّوابط القومية بين العرب دون أن يُقْرَن هذا التّغنّي بأعمالٍ تقود إلى تجسيد هذه الروابط. ومن ثَمَّ كان الوعي القومي السّائد، في رأيي، زائفاً لا بدَّ من نقله إلى (وعي ممكن) هو الوعي القوميُّ الحقيقيُّ بأن مصير الإنسان العربيّ وحياته مرتبطان بقدرته على أن يجعل سلوكه اللُّغويّ مفضياً إلى تعزيز الرّوابط بين العرب. ولهذا الأمر أصلٌ فلسفيٌّ، هو أن الوعي مرتبط بعمل الإنسان وإنتاجه[(٢)]؛ أيْ أنّ الإنسانَ العربيَّ لا يملك وعياً قومياً إذا لم يعمل على تجسيد هذا الوعي في سلوكه ونشاطه الاجتماعيّ. وإذا كنتُ راغباً في الحديث عن المؤثّرات اللّغويّة في الوعي القوميّ فإنني مطالَب بالانطلاق من أن اللغة العربية الفصيحة جانبٌ من السلوك المرغوب فيه، فضلاً عمّا هو معروف من أن ظهور الوعي لدى الأمم كلِّها ارتبط، من قديم الزَّمان، باللّغة تبعاً لقدرتها على تشكيل التّفكير المنطقيّ.

أخلص من التّمهيد السّابق إلى أنّ حديثي هنا ينطلق من فهم محدَّد لواقع (الوعي القومي) ومستقبله، ويحرص على أن يكون مستقبل هذا الوعي هدفاً له، يحاول أن يُحقِّقه جزئيّاً بدراسة علاقة اللغة العربية الفصيحة به، انطلاقاً من أن هذه اللغة تُؤثِّر فيه تأثيراً حتميّاً.

أوّلاً- أثر خدمة اللّغة العربيّة في الوعي القوميّ:

يعرف القاصي والدَّاني أن اللغة العربية الفصيحة ركن من أركان القوميّة العربيّة. وهذه المعرفة أصبحت بديهيّة لدى العاملين في الحقل القوميّ، سواء أكانوا لغويين أم غير ذلك. ولا أناقش هنا هذه البدهيّة، ولكنني أقول إن الكثرة الكاثرة من العرب اطمأنّت إلى صحّتها تبعاً لإيمانها بالارتباط الوثيق بين اللغة والتّفكير. فالجماعة التي تملك لغة واحدة تملك في الوقت نفسه وحدة في التفكير والشّعور. وهذا أمر يُقرُّه علمُ الاجتماع ولا يرفضه علمُ النَّفس،كما أنه صحيح بالنسبة إلى اللّغة التي خدمها أهلوها فعالجوا مشكلاتها وقادوا متعلِّميها إلى إتقانها وقضاء حاجاتهم اليوميّة والعلميّة بها، وليس دقيقاً بالنسبة إلى اللّغات التي أهملها أهلوها فتركوها تواجه تحدّيات العصر الحديث دون أن يحلُّوا مشكلاتها الدّاخليّة. ويُخيَّل إليَّ أن اللغة العربية وَسَطٌ بين اللغات (المخدومة) واللغات (غير المخدومة). فقد دبّت الحماسة في أبنائها في مطالع عصر النهضة وفي النصف الأول من القرن العشرين لبعثها حيّة وتخليصها من آثار العجمة. فقدَّموا لها خِدْمات جليلة نرى آثارها واضحة في حياتنا اللغوية، وإنْ فترت رويداً رويداً حماستهم بعد الاستقلال عن الدول الأجنبية التي كانت تحتلهم. وقد آن الأوان لتعديل البدهيّة السّائدة لتغدو على النّحو الآتي: لا تُصبح اللغة العربية الفصيحة ركناً من أركان القوميّة العربيّة إذا لم نخدمها ونجعلها قادرة على مواجهة العصر الحديث ومنافسة العاميّات العربية. أما إهمالها فيعني إضعافها والسَّماح بسيادة العاميّات والتّبعيّة اللّغويّة للغات الأجنبيّة. وقد وعى ذوو الحسّ القوميّ الأصيل هذه الحقيقة مبكِّرين؛ لأنها ليست جديدة ولا بعيدة عن الفهم السليم لأثر اللغة في الوعي القومي. فهذا ساطع الحُصْريّ، وهو رجل فكر وتربية وليس رجل لغة، يقول إنه اضطر إلى الكتابة عن اللغة؛ لأن حياة التفكير لا تنفكُّ عن اللغة في وقت من الأوقات(٣). ولو تأمّلنا كتابه (في اللغة والأدب وعلاقتهما بالقومية)، وهو مجموعة مقالات نُشِرت منجَّمةً أوّل الأمر ثم جُمِعتْ في هذا الكتاب، لأدركنا أنه فَهِمَ الكتابة عن اللغة العربية بمعنى خدمتها ومعالجة مشكلاتها، وكان دائماً (يصدر عن البحث والمعالجة والتنقيب) في شؤونها. (لم يقصد إلى الإشادة العاطفيّة أو الإشادة التي تقوم على الحدس أو على النَّظر، ولكنه اعتبر اللغة العربية، أيّاً كانت خصائصها، هي لغة هذا الجيل من الناس، وهي التي تؤلِّف وجوده مهما يكن من أمر المزايا التي تمتاز بها أو العيوب التي قد تستند إليها)(٤).

أعتقد، إذاً، أن اللغة العربية أثّرت في تكوين الوعي القومي العربي، وما زالت تُؤدّي هذه المهمّة الجليلة. بيد أننا - نحن العرب - نطمح إلى وعي قومي أكثر عمقاً وتأثيراً في سلوك العرب أفراداً وحكومات بغية التَّغلُّب على الأزمات العربيّة الدّاخليّة والحواجز القُطْريّة والعاميّات المتباينة والغزو الثقافيّ، فضلاً عن طموحنا إلى الحداثة والمشاركة في الحضارة العالميّة. وهذا كلُّه، أو بعضه، لا يتوافر لنا في الوقت الرّاهن، مما ينمّ على أننا لا نملك هذا الوعي القومي، أو أن وعينا ما زال ضعيفاً يترجمه الاكتفاء بالتّغنّي اللفظيّ بوحدة العرب من المحيط إلى الخليج. ولا بدَّ لنا، كي نسدّ هذه الثُّغرة، من العمل الدّؤوب الذي يُنمّي وعينا القومي ويجعله أكثر عمقاً وتأثيراً. وأدّعي هنا أن اللغة العربية الفصيحة قادرة على الإسهام في تنمية الوعي القومي وتأصيله إذا رأبنا الصُّدوع التي تحول دون انتشارها وأدائها مهمّتها القوميّة. وكنتُ قدّمتُ رأيي في بعض هذه الصُّدوع(٥)، وأستمرّ هنا في تقديم

هذا الرأي، فأطرح ثلاثة أمثلة خاصّة بخدمة اللغة العربية، دون أن يعني ذلك أنني أحطتُ بالصُّدوع كلِّها أو قلتُ فيها الكلمة الفَصْل.

١- مشكلة المعجمات:

المعجمات، كما هو معروف، مراجع يعود الإنسان إليها عندما يملك لفظاً لا يعرف معناه، أو معنى يريد له لفظاً مناسباً. ولكنّها (كثيراً ما تكون مصادر للبحث ومستقى لمادته ولا سيّما في تاريخ اللغة وفقهها. ومعاجمنا المسهبة مثل لسان العرب وتاج العروس التي هي أشبه بالموسوعات منها بالمعاجم، أبين دليل على ذلك)[٦]. وقد يطول الحديث إذا رحتُ أُعدِّد الميزات التي تحلّت بها معجماتنا القديمة، أو أرصد تاريخ صناعتها وجهود أصحابها[٧]. ذلك أن المعجميين العرب القدامى كانوا يدركون أن المعجم عمل حضاريّ، وأن رقيَّ العرب لا يتمّ إذا لم تستطع حركة صناعة المعجمات تغطية شؤون الحياة كلّها. ومن ثَمَّ لم يكتفوا بالمعجمات اللغوية (معجمات الألفاظ ومعجمات المعاني)، بل صنعوا معجمات في الفقه والحديث وغير ذلك، كمعجم الشعراء ومعجم البلدان ومعجم القرى والأمصار ومعجم الصّحابة ومعجم الحديث… واللافت للنظر أن اللغويين العرب القدامى لم يُطلقوا على معجماتهم اسم (المعجم)، وإنما اختاروا لها أسماء كالعين والقاموس المحيط ولسان العرب ومقاييس اللغة وأساس البلاغة والصِّحاح… أمّا المعجميُّون الآخرون من ذوي الاختصاصات المختلفة فاستعملوا اسم (المعجم) وتشبَّثوا به. ومهما يكن الأمر فقد لاحظتُ أن المعجمات القديمة على اختلاف مشاربها خدمت اللغة العربية، وأسهمت إسهاماً واضحاً في بناء صرح الحضارة العربية الإسلاميّة تبعاً لكونها حصيلة جهد جماعيّ قامت به مجموعة من العلماء والرُّواة والأفراد وإنْ بدت أوّل وهلة من عمل فرد واحد[٨]، هو مؤلِّف المعجم.

وغيرُ خافٍ على أحدٍ أنّ الجهود المعجميّة الحديثة فاقت الجهود المعجميّة القديمة. فقد طُبِع من المعجمات اللّغويّة القديمة تسعة وعشرون معجماً، فضلاً عن أربعة معجمات علمية. أمّا المعجمات اللغويّة الحديثة فقد صدر منها أربعون معجماً ،فضلاً عن سبعة وعشرين معجماً للأعلام والأماكن والنّباتات والحيوانات، وواحد وثلاثين معجماً للشّؤون العلميّة والفنيّة[٩]. ولكنّ هذا التَّفوُّق الواضح في عدد المعجمات الحديثة لا يعني أن المعجميين المحدَثين لبُّوا حاجة العصر الحديث كما لبَّى المعجميُّون القدامى حاجة عصرهم، بل يعني أنّ هناك حركةً علميّةً معجميّةً مباركةً، وتنوُّعاً واضحاً في المعجمات، ورغبةً جامحةً في اللَّحَاق برَكْب الحضارة العالميّة. وذلك كلُّه موضع تقدير وثناء، وموئل رجاء في أن يرسِّخ الوعي القوميّ المنشود. بيد أن تقدير الجهد لا يمنع من توجيه النقد إلى الجهود المعجميّة الحديثة، ولا يُخفِّف من الإحساس بضخامة مشكلة المعجمات في العصر الحديث، وإليكَ البيان:

أ - هناك اتفاق بين المعجميين العرب المحدثين على أنّ هناك صفاتٍ لا بدَّ من توافرها في طباعة المعجم الحديث، منها الوضوح والدّقة وسهولة العثور على الكلمة. ولكنّ هذا الاتفاق النّظريّ لم يُجسَّد في المعجمات القديمة، فبقيت طبعاتها المتداولة على صورتها التّراكميّة القديمة أو المعدَّلة تعديلاً طفيفاً. فتاج العروس للزبيدي، وهو أوفر المعجمات حظّاً، اكتملت طبعته الجديدة الجيّدة في الكويت عام ٢٠٠١ بعد نحو من أربعين سنة على

الشروع فيها. أما لسان العرب لابن منظور فقد عُدِّلت صورته القديمة تعديلاً طفيفاً في الطبعة التي صدرت في بيروت وإن لم تخل هذه الطبعة من الأغلاط في الرّسم والضّبط، في حين أُهمِل القاموس المحيط سنوات طويلة بعد طباعته أوّل مرّة عام ١٨٧٢، ثم ظهرت له طبعتان حسنتا الإخراج، ونهض بعبء إعادة ترتيبه حسب أوائل الكلمات لغويّ ليبيّ هو الطّاهر أحمد الزّاوي(١٠). وقد عَدَّ المعجميّون المحدثون تراكم المادّة اللّغويّة في المعجمات العربيّة القديمة عيباً، لكنّ هذه الملاحظة تصدق أيضاً على المعجمات العربية الحديثة التي عدّلت شكل طباعة المادّة دون أن تتمكّن من التّخلُّص من التّراكم الدّاخليّ فيها، ومن ثَمَّ بقيت تجمع بين دفتيها ركاماً من الألفاظ والمصطلحات والأعلام على الرغم من إمكانية القضاء على هذا التراكم بصنع معجمات خاصة بالألفاظ وأخرى خاصة بالمصطلحات وثالثة خاصة بالأعلام. بل إن المعجمات الحديثة استمدّت الكثرة الكاثرة من موادّها من المعجمات القديمة دون تبديل أو تعديل. ففي المعجم الوسيط، وهو من أكثر المعجمات الحديثة دقّة ووضوحاً، مسافات،كما في تعريفي بدر وبردى، دُوِّنتْ بالفراسخ(١١)، وكلمات استُعين على ضبطها بكلمات أخرى (البُرَداء ككُرَماء)(١٢)، وتعريفات عدّلتها الكشوف العلميّة الحديثة. ومسوّغ هذه الهَنَات استناد واضعي المعجم الوسيط إلى المعجمات القديمة دون اهتمام بملاحظة الفروق بين الحاضر والماضي. وقد استدركت الطّبعتان الثانية والثالثة من المعجم الوسيط(١٣) بعض مآخذ الطّبعة الأولى(١٤)، وأضافت مداخل جديدة(١٥)، (وتحرّت في مراجعة الشّروح والتفسيرات أن تجعل عبارتها أيسر منالاً وأقرب إلى دقة وإحكام. كما عدّلت ترتيب بعض الموادّ وتسلسلها بما يكفل تساوق الخطة ووحدة المنهج)(١٦). وهذا ينم على أن المعجم العربيّ الحديث لا يُولَد مكتملاً وإنْ كانت ولادته في أحضان مجمع لغويّ ذي كفايات وقدرات وخبرات. ذلك أنه لا بدَّ من إعادة طباعة المعجمات الحديثة كلَّ عشر سنوات لتدارك ما فاتها في الطّبعات السّابقة وإضافة ما استجدّ في الحقل الذي ندبت نفسها للتعبير المعجميّ عنه.

ب - يحلم المعجميُّون العرب بصنع معجم لغويّ كبير على غرار (اكسفورد) الكبير الانكليزيّ، و(لاروس) الثُّلاثيّ الفرنسيّ، و(وبستر) الدُّوَليّ الثّالث الأمريكيّ، يتلافون بوساطته ما عِيب على معجماتنا العربيّة القديمة من اتخاذها منتصف القرن الثّاني الهجريّ (١٥٠ هـ) حدّاً زمنيّاً لمَنْ يُحتَج بلغتهم، وإغفالها الألفاظ التي دخلت العربيّة بعد ذلك أو استعملها العرب بعد عصر الاحتجاج، فضلاً عن أن هذه المعجمات القديمة أغفلت التّطوّر التّاريخيّ للألفاظ التي ذكرتها. ولم ينهض أحد بعد ذلك بعبء ملاحقة التطوّر التاريخيّ للألفاظ نفسها في أثناء استعمالها عبر العصور اللاحقة، كما أنه لم تكن هناك عناية بهذا الأمر في المعجمات الحديثة. ومن ثَمَّ بتنا نجهل التطور التّدريجيّ للمعاني المختلفة للفظة الواحدة تبعاً لفقدان الضبط الزّمنيّ لاستعمالها، ولقطع (سلسلة التطوّر في معاني الألفاظ قطعاً اعتباطيّاً. ولو أن معاجمنا اصطبغت بالصبغة التاريخية لاستطعنا بفضلها أن نعرف متى ظهرت اللفظة على وجه التقريب، ومتى أُهملت، ومتى بُعثت حيّة من جديد، وفي أي عصر اكتسبت كلاً من معانيها المختلفة. ذلك أن اللغة كائن حيّ في تجدُّد وتطور مستمرين. فمن المفردات ما يُهمَل ثم ينام نومه الأبدي، ومنها ما يُهمَل ثم يُبعَث حيّاً. كما أنّ هناك ألفاظاً تفد اللغة من طرق شتى أجنبية ومحلية، ومعاني جديدة تكتسبها الألفاظ القديمة. والمعجم لا يكون حياً إلا إذا كان صورة دقيقة لحيوية اللغة)(١٧).

والمعروف أن الحُلُمَ بصنع معجم لغويّ شامل حُلُمٌ قديمٌ، حاول المستشرق الألمانيّ فيشر تجسيده، لكنّه توفّي قبل تحقيقه فنقلت الموادّ التي جمعها ورتَّبها إلى مجمع اللغة العربية بالقاهرة (كان اسمه آنذاك مجمع فؤاد الأول للغة العربية)؛ لأن المادّة الثّانية من مرسوم إنشاء هذا المجمع (صدر المرسوم عام ١٩٣٢) تنصّ على أن يقوم (بوضع معجم تاريخي للغة العربية، وأن ينشر أبحاثاً دقيقة في تاريخ بعض الكلمات وتغيُّر مدلولاتها). وقد نجح مجمع القاهرة في الإفادة من مواد (فيشر) في طباعة تجربة من المعجم الذي سمّاه (المعجم الكبير) في ٤٢٨ صفحة عام ١٩٥٦، ثم أصدر الجزء الأول عام ١٩٧٠ (يضم حرف الهمزة)، والثاني عام ١٩٨٢ (يضم حرف الباء)، والثالث عام ١٩٨٥ (يضم حرفي التاء والثاء)، وما زال يسعى إلى إصدار أجزاء أخرى من المعجم الكبير. والأمل، كما قال أحمد شفيق الخطيب، أن يكون هذا المعجم الكبير أبا المعجمات العربية في القرن الحادي والعشرين. بل إن الأمل أن يكون المعجم الكبير معجمنا القوميّ في مقابل المعجمات القوميّة الأخرى[١٨].

لم يكتمل المعجم الكبير بعد. وعدم اكتماله دليل على أن لغتنا العربية الفصيحة ما تزال تحتاج إلى خِدْمات معجميّة تكتمل بوساطتها الأطر العامة للوعي القوميّ العربيّ. ولكنْ، كيف يكتمل هذا المعجم؟. إن الإجابة عن هذا السؤال عسيرة، لكنني أعتقد بأنه لا بدَّ من توافر الظروف الموضوعيّة التي تسمح بإصداره، وهذه الظروف ليست شيئاً خارجاً عن خدمة اللغة العربية الفصيحة، بل هي هي. ذلك أنه ليست هناك إمكانية لإصدار المعجم الكبير إذا لم تصدر قبل ذلك معجمات اختصاصيّة دقيقة في الحقول المعرفيّة كلها؛ لأن موادّ هذه المعجمات هي الرّوافد الحقيقيّة للمعجم الكبير، وإلا فإن هذا المعجم الكبير سيتغذّى من معين المعجمات العربية القديمة وحدها ويغفل ما قدّمته حركة التعريب من ألفاظ الحضارة ومصطلحات العلوم والفنون والآداب. وهذا يعني أن الجهود المعجميّة العربية لا بدَّ لها من الإقدام على صنع معجم شامل في كلّ حقل معرفيّ، حتى إذا اكتملت المعجمات الاختصاصية الشاملة استطاع مجمع اللغة العربية في القاهرة أو دمشق أو بغداد أو عمَّان أو اتّحاد المجامع اللغوية العربية النّهوض بعبء إصدار المعجم الكبير ، معجمنا القوميّ العربيّ.

ومن المفيد القول إن الحركة المعجميّة العربيّة تعي مكانة المعجمات الاختصاصيّة. وقد عبَّرت عن هذا الوعي بإصدار سلسلة من المعجمات الاختصاصيّة في العلوم والطّبّ والقانون والأدب والزّراعة والإدارة والمكتبة والتّجارة والجيش والتربية والجغرافية والسياسة والفقه والآثار وغير ذلك[١٩]. بيد أنها تبدو غير راضية عن بعض هذه المعجمات الاختصاصيّة لسوء ترجمتها وتعريبها، أو لنقص موادّها، أو لعدم تحرّيها الدّقّة في المفهومات المعبِّرة عن المصطلحات الحديثة. ولا أشكُّ في أن هناك معجمات اختصاصيّة توافر لها قدر كبير من الدقة، كالمعجم العسكريّ الموحّد[٢٠]، ومعجم المصطلحات الطبيّة[٢١]، والمعجم الطبيّ الموحّد[٢٢]، وغيرها. وإذا دقّقنا قليلاً في أسباب دقّة هذه المعجمات خرجنا بنتيجة معروفة هي أن هذه المعجمات عمل جماعيّ وليست عملاً فرديّاً، وهذا ما يعزّز القول بأهميّة العمل الجماعيّ في هذا الحقل دون أن يعني ذلك تسفيه الجهد الفرديّ للمعجميين المبدعين. فقد تَرْجَم معجم المصطلحات الطبيّة لكليرفيل عن الفرنسيّة ثلاثةٌ من أساتذة الطبّ عُرِفوا بتضلُّعهم في اللغة العربية إلى جانب قدراتهم الطبيّة والمعجميّة. ثم راح الدكتور حسني سبح يستدرك ما فاتهم

ويُعدِّل ويُضيف إلى المعجم المترجم[٢٣]، فزاده دقّة وعزّز ارتباط مصطلحاته بالتراث الطبيّ العربيّ. كذلك الأمر بالنسبة إلى المعجم الطبيّ الموحّد. فقد نهضت به لجنة (تضمّ طائفة من الذين يجمعون بين الاختصاص الطبيّ المكين والتّمكُّن من لغة الضاد)[٢٤]، دعا إلى تأليفها اتحاد الأطباء العرب ومجلس وزراء الصحة العرب والمكتب الإقليميّ لمنظمة الصحّة العالميّة، وصدر المعجم عام ١٩٧٣، لكنّ اللّجنة التي نهضت بعبء العمل على إعداده لم ترتح بل استمرّت تبحث وتُنقِّب عن المصطلحات الطبيّة، حتى إن الطبعة الثالثة الصادرة عام ١٩٨٣ ضمّت خمسة وعشرين ألف مصطلح باللغات العربية والانكليزيّة والفرنسيّة. وتعتقد اللجنة أن بإمكانها رفع عدد المصطلحات الطبيّة في الطبعة الرابعة إلى خمسة وستين ألف مصطلح. ولو لم يتوافر لهذه اللجنة الإخلاص في خدمة اللغة العربية وإتقان الاختصاص الطبيّ لما استطاعت تقديم هذا المعجم الدقيق، ولما تمكّنت من جعل عدد المصطلحات خلال عشر سنوات خمسة وعشرين ألف مصطلح. ولا أشكُّ في أننا نحتاج في الحقول المعرفيّة الأخرى إلى معجمات من هذا النوع الدقيق، تنهض بكلٍّ منها طائفةٌ من ذوي الاختصاص والتّمكُّن من لغة الضاد، ثم تستمرّ في الملاحقة والاستقصاء لترفد الطّبعات اللاحقة بمصطلحات تزيد معجماتها دقّة وشمولاً، وتجعلها رافداً حقيقيّاً للمعجم الكبير.

٢- مشكلة الكتابة العربيّة:

مشكلة الكتابة في اللّغة العربيّة هيِّنة، لكنّ العرب لم يحسموا أمرها فبقيت حيّة طوال قرون تفعل فعلها في الإعراب عن جانب من تجزئتهم. وغير خاف على أحد أن الشكوى من هذه الكتابة تردَّدت في التُّراث العربيّ، كما هي الحال في (الاقتضاب) لابن السّيد البطليوسيّ، و(سرّ صناعة الإعراب) لابن جنّي، و(التّنبيه على حدوث التّصحيف) لحمزة الأصفهاني. كما ضمَّ التاريخ الحديث محاولات عدّة لإصلاح الكتابة العربية، بينها دعوات ذات أهداف قوميّة، وأخرى مناهضة لها ساعية إلى تغيير الحرف العربيّ[٢٥]. ويمكنني القول، على سبيل التمثيل لا الحصر، إن المؤتمر الثقافي العربي الأوّل الذي عُقِد في (بيت مري، لبنان) عام ١٩٤٧ قدَّم اقتراحاً[٢٦] ليس جديداً آنذاك، ولكنّه أوّل اقتراح رسميّ تُقدّمه الدول العربيّة فيه نصٌّ صريح على أن (كلّ ما يُنْطَق به يُرْسَم في الإملاء، وكلّ ما لا يُنْطَق به لا يُرْسَم)[٢٧]. وهذا يعني إعلان الرغبة في (المطابقة) بين اللّفظ- وهو أصل- والكتابة- وهي فرع. وإنني أعتقد بأن هذه المطابقة راودت كثيراً من اللغويين والأدباء قديماً وحديثاً. وليس ببعيد عنّا ما فعله طه حسين حين نفَّذ المطابقة فكتب اسمه (طاها)، وليست مجهولة تلك الشّكاوى التي نصّت على أن هناك حروفاً تُكْتَب ولا تُنْطَقُ (مائة - أولو - أولاء ...)، وحروفاً تُنْطَق ولا تُكْتَب (هذا- هذان- هؤلاء...). وإذا كان طه حسين قد عدل عن الرسم الجديد لاسمه، ورجع إلى كتابته المألوفة (طه)، فإن حلم المطابقة الذي عبَّر عنه المؤتمر الثقافيّ العربيّ الأوّل صراحةً ما زال يراود اللغويين والمربّين في الوطن العربيّ اعتقاداً منهم بأن المطابقة شيء ممكن يُخلِّص الكتابة العربية من التباين بين المنطوق والمكتوب، وهو تباين معروف في رسم بعض الكلمات في القرآن الكريم. بل إن المنادين بتجسيد هذا الحلم يُعلِّلون أنفسهم بأن الرسم القرآني خاص به وحده؛ لأنه ابن مرحلة من مراحل تطوُّر الكتابة العربية، هي المرحلة السابقة على (النَّقْط)[٢٨]. أما مرحلة النَّقْط التي بدأها أبو الأسود الدُّؤَليّ وأنهاها الخليل بن أحمد الفراهيديّ[٢٩] فلم تُعدّل الرّسم القرآنيّ

السّابق، بل أضافت إليه النِّقاط والحركات منعاً للبس في أثناء القراءة. وأصحاب حلم المطابقة يستندون إلى هذا الأمر حين يرون- على سبيل التمثيل لا الحصر- أن زيادة الألف في (ما ه) لتمييزها من (مه) لم يبق لها مسوِّغ بعد اصطناع النَّقْط والهمزة اللذين ميَّزا الكلمة الأولى من الثانية (مائة - منه)، كما ميَّزا (أولئك) من (إليك)، وكانتا قبل النَّقْط والهمزة قابلتين للَّبس لولا زيادة الواو في الأولى (اولىك - الىك).

إن الحديث السابق عن الرّسم القرآنيّ قبل النَّقط وبعده صحيح دقيق، لكنّه ليس الشيء الوحيد الصّحيح. ذلك أن الرسم القرآني يضمّ عصا صغيرة (ا) فوق الحرف الذي حُذفت منه الألف (هذا - العلمين - الكفرين - الفسقين - الملئكة) تنبيهاً للقارىء وبياناً بالأصل المنطوق. كما أن حذف المدود يكاد يكون قاعدة في الرسم القرآني، فضلاً عن وضع الواو بدلاً من الألف في بعض الكلمات مع بقاء العصا الصغيرة (الصّلوة - الزّكوة - الحيوة - بالغدوة - كمشكوة - النّجوة - منوة). بل إن النقص شمل الواو أحياناً في الرسم القرآني (الرُّءيا[٣٠] - رُءياكَ[٣١] - رُءيايَ[٣٢])، كما امتدّت الزّيادة إلى الياء ولم تبق مقصورة على الألف والواو (وايتاىء[٣٣] - أفايْن[٣٤] - من نبإى[٣٥] - من تلقائى نفسي[٣٦] - ومن انائى اللّيل[٣٧] - أو من ورائى حجاب[٣٨])... وعلى الرغم من ذلك كلّه فإن الكتابة العربية خارج الرسم القرآني لم تحافظ على هذه الحروف الناقصة والمزيدة، بل راحت تعيد المحذوف وتستبعد الزّيادة في الكثرة الكاثرة من الكلمات السّابقة (العالمين - الكافرين - الفاسقين - الملائكة - الصّلاة - الزّكاة - الحياة - بالغداة - كمشكاة - بالنّجاة – مناة - الرّؤيا - رؤياكَ - رؤيايَ - وايتاء - أفإن - من نبإ - من تلقاء - ومن آناء الليل - أو من وراء حجاب)... وقد ظنَّ بعض الباحثين أن الكتابة العربية لجأت إلى هذا الأمر تجسيداً للمطابقة بين المنطوق والمكتوب، لكنّني أعتقد بأن الكتابة العربيّة لم تُقلِّد الرّسم القرآنيّ في الكلمات السابقة وغيرها وإنما اتّبعت ما وصل إليه تطوُّر رسم الكلمات في اللغة العربية، وهو تطوُّر يميل إلى تقريب المكتوب من المنطوق فحسب.

أما المطابقة فمستحيلة في اللغة العربية وفي غيرها من اللغات على الرغم من إمكانية تجسيدها في عدد كبير جداً من ألفاظ اللغة العربية وألفاظ غيرها من اللغات. ذلك أن النطق أصل والكتابة فرع في اللغة العربية. ولا يعني ذلك استعمال النُّطق قبل ظهور الكتابة وتطوُّرها، بل يعني أن النُّطق يضمّ دائماً إيحاءات لا تستطيع الكتابة التعبير عنها. وقد نقل العرب عن الغرب في عصر النَّهضة ما نسمّيه الآن بعلامات التَّرقيم. ولو دقّقنا في غالبيّة هذه العلامات لاكتشفنا أنها محاولات لتقريب المكتوب من المنطوق بإرشاد القارىء إلى مواضع التَّعجُّب والاستفهام والاعتراض وغير ذلك. وعلى الرغم من التطبيق الدقيق لهذه العلامات فإن هناك إيحاءات كثيرة تصاحب المنطوق لم تستطع الكتابة ترجمتها، ولن تستطيع ذلك مهما تكن محاولات المطابقة دقيقة لديها. وأعتقد بأنه آن الأوان لفهم المطابقة فهماً نسبياً وليس مطلقاً، بمعنى تحقُّقها في بعض الكلمات دون بعض، واستحالة تجسيدها في ألفاظ اللغة كلّها. وسأشير في أثناء الحديث عن أثر التربية اللغوية في الوعي القوميّ إلى مسوِّغ آخر يجعل العربيّ يكتب الكلمات التي حُذف منها حرف أو زيد فيها حرف كتابة صحيحة دون أن يقع في التناقض الذي يعلنه التربويون من أن الطالب في المدرسة العربية يلفظ حرفاً لا يراه مكتوباً في بعض الكلمات، ولا يلفظ حرفاً آخر يراه مدوَّناً في كلمات أخرى.

هل كانت اللجنة الثقافيّة في جامعة الدول العربية تعتقد، كما اعتقدنا، بأن المطابقة بين المنطوق والمكتوب مستحيلة؟. لا أملك الإجابة عن هذا السؤال، لكنني أعرف أن هذه اللجنة اتخذت في جلستها الخامسة، يوم ٧/١٠/١٩٤٧، قراراً حول قواعد الإملاء التي أقرّها المؤتمر الثقافي العربي الأول مفاده (أن الزمن الآن غير صالح لتنفيذها حتى تُعرَض على الهيئات الرسمية، كالمجامع اللغوية ونحوها، لإبداء الرأي فيها)[٤٠]. وهذا القرار، في رأيي، حكيم؛ لأن هذه القواعد تضمُّ أشياء أخرى تصبّ في جدول المطابقة وإنْ بدت بعيدة عنها، كالقاعدة التي تنصُّ على أن (الألف اللينة في الأسماء والأفعال والحروف تُصوَّر ألفاً ثالثةً أو غير ثالثة)[٤١]. فهذه القاعدة تنطلق من أن العربي ينطق الألف في آخر الأسماء والأفعال والحروف ألفاً، ومن الواجب أن يُترجِم المكتوبُ المنطوقَ فيرسمها ألفاً دائماً. وإذا كان من الصحيح أن العربي ينطق الألف في آخر الأسماء والأفعال والحروف ألفاً، فمن الواجب أن نتساءل عن هذه الألف التي ينطقها العربي: هل هي الألف الممدودة أو الألف المقصورة (الياء غيرُ المنقوطة)؟. إن رسمي الألف (ا - ى) يُنْطَقان نطقاً واحداً، فلماذا اختير الرسم الأول دون الثاني؟. إن حجة التيسير على التلاميذ غير كافية هنا، كما أن جريان أبي عليّ الفارسي على هذا المذهب لا يعني توافر سند تراثي مطلق لهذا الأمر. ذلك أن رسمي الألف ينمّان على الأصل الواويّ واليائيّ لهما، ويمنعان اللّبس أيضاً (بين " على " الحرف و " علا " الفعل، مثلاً). صحيح أنّ هناك لغويين معاصرين تبنّوا مذهب الفارسي[٤٢]، ولكنّ مجمع اللغة العربية في القاهرة حسم هذا الجدل[٤٣] حين أقرّ رَسْمَي الألف اللينة في الثلاثيّ استناداً إلى أصلها الواويّ أو اليائيّ، وقَصَر رسمها ياءً غيرَ منقوطةٍ إذا كانت رابعةً فصاعداً، وأضاف استثناءات تخصّ الأسماء الأعجميّة وبعض الحروف.

على أن نفي المطابقة لا يُنهي مشكلة الكتابة العربية. ذلك أن هناك أموراً أخرى هيِّنة ما زال رسمها يُخلِّف نوعاً من التجزئة بين الأقطار العربيّة. من أشهر هذه الأمور رسم الهمزة المتوسّطة. فالعربيّ يرى كلمتي (شؤون - رؤوس) تُرسمان في مصر (شئون - رءوس)، فيعتقد أنّ هناك اختلافاً بين العرب في رسمهما. والحقُّ أنه لم يبق هناك مسوِّغ لاستمرار الجدل حول رسم الهمزة المتوسطة في هاتين الكلمتين وفي غيرهما (كلمة: بيئة، مثلاً)؛ لأن قاعدة توالي الأمثال على صحّتها[٤٤] تطامن من غرورها إذا توافرت قاعدة واحدة لرسم الهمزة المتوسطة بدلاً من زيادة الاستثناءات استثناءً جديداً، هو: (إذا توالت الأمثال رُسمت الهمزة المتوسطة على نَبْرَة إذا كان الحرف السابق يتصل بما بعده، وعلى السطر إذا لم يكن يتصل بما بعده). ألا يغنينا عن هذا الاستثناء، ويُوحِّدنا، ويُيسِّر على طلابنا، اتِّباع قاعدة رسم الهمزة المتوسطة على حرف يُناسب أقوى الحركتين، حركة الهمزة وحركة الحرف الذي يسبقها؟.. ألا يُوحِّد الرسم الإملائيّ معاملة (بيئة - هيئة...) المعاملة نفسها، فتكتب الهمزة على ألف بدلاً من النَّبْرة، وتُرَدُّ الكلمة إلى القاعدة العامّة بدلاً من اتِّباعها قاعدة استثنائيّة أخرى تتعلّق بكتابتها على نَبْرَة إذا سُبِقَت بياء ساكنة ؟. إن خدمة الكتابة العربية في هذا الحقل الهيِّن تؤثِّر في توحيد الكاتبين العرب أطفالاً وناشئين وكباراً، فلماذا لا نُوحِّد رسم الهمزة والألف اللينة ونُصوِّب مفهوم العلاقة بين المنطوق والمكتوب؟.

٣- مشكلة العربيّة الجديدة:

هذا العنوان يوحي بأن هناك عربيّةً قديمة وأخرى جديدةً، وأن هناك تبايناً بينهما يكاد يجعلهما لغتين نعرف أولاهما ونجهل ثانيتهما. وهذا الإيحاء غير صحيح؛ لأننا نملك لغة عربية واحدة موحِّدة لم تتغيَّر سَنَنُها في بناء الجملة، وفي نطق الحروف والكلمات. أما مصطلح (العربيّة الجديدة) فقد شاع في العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين، دون أن يخرج مفهومه عن اللغة العربية الفصيحة. وقد وفدت صفة (الجديدة) إلى اللغة من الاستعمال الحديث الذي أضفى على الأسلوب العربي جماليات تختلف عن جمالياته لدى أسلافنا في العصور السابقة. وإن أية مقارنة بين أسلوب الجاحظ وأسلوب توفيق الحكيم أو نجيب محفوظ ستُفضي إلى استعمالين مختلفين للغة العربية على الرغم من التقيُّد بالسَّنن اللغوية العربية نفسها. ومن ثَمَّ برز سؤال هو: ما طبيعة هذه العربية الجديدة، أو الاستعمال الجديد للغة العربية؟. ما هذه الطبيعة التي جعلت لغوياً ثقة، هو الدكتور إبراهيم السامرائي، يطالب بمعجم جديد لهذه العربية قائلاً: (أريد بالمعجم الجديد معجماً للعربية الجديدة كما نكتبها ونسمعها، نكتبها في الأدب والعلوم المختلفة، والمجلات والصحف، ونسمعها في الندوات والإذاعات وما يُسمَّى بالتلفاز أو التلفزة)[٤٥]. هذه العربية هي العربية التي زخرت في القرن العشرين بألفاظ الحضارة وروحها وطابعها، وهي اللغة التي مالت إلى البساطة في الأداء، والمباشرة في التعبير. وهي اللغة التي بدت لغات، تختلف لغة الإعلام فيها عن لغة الأدب، كما تختلف لغة العلوم التطبيقيّة عن لغة العلوم الإنسانية، فضلاً عن الاختلافات الأسلوبية الواضحة بين لغة الرواية ولغة المسرحية ولغة الشعر ولغة المقالة، وإن انتمت هذه اللغات كلها إلى لغة الأدب.

إن العربية الجديدة ذات لغات كما كانت العربية العبّاسيّة ذات لغات. وكنا أهملنا دراسة العربية العباسيّة، فخسرنا ما قدَّمته للغة العربية الفصيحة في حقلي الألفاظ والتراكيب الحقيقية والمجازية. وليس من المفيد أن نُكرّر الخطأ نفسه بالنسبة إلى العربية الجديدة؛ لأن دراستها تغني الفصيحة وتزيد ثروتها اللغوية وأساليبها التعبيرية ما دمنا مطمئنين إلى أنها لم تخالف شيئاً يمس جوهر اللغة العربية أو أي ركن من أركانها. ويستطيع أيُّ متتبع للمؤتمرات السنوية لمجمع اللغة العربية في القاهرة ملاحظة المرونة التي بدأ اللغويون العرب يتحلّون بها حين يناقشون الألفاظ والأساليب المعاصرة التي تعرضها عليهم لجنة الألفاظ والأساليب في مجمع القاهرة. ومسوِّغ المرونة واحد في الحالات كلها، هو انتماء اللفظ أو التركيب إلى اللغة العربية الفصيحة وعدم مخالفته ركناً من أركانها. ففي الدورة الخمسين لمؤتمر مجمع القاهرة (عام ١٩٨٤) عرضت لجنة الألفاظ والأساليب النص الآتي: (يجري على أقلام الكُتَّاب، وعلى الألسن، مثل قولهم: صورة معبِّرة، وسلوك تعبيريّ، ورقص تعبيريّ، وعبَّر بصمته عن رضاه، بمعنى الإبانة بالحركة أو العمل أو التصرُّف. وفي هذا إطلاق للتعبير بصور مختلفة. أما الذي ورد في معجمات اللغة فهو أن التعبير بمعنى التفسير والإبانة بالقول. بيد أنه ورد في بعضها: عبَّر عمّا في نفسه: أعرب وبيَّن، ثم توسّعنا في إجازة إطلاق التعبير لمجرّد الدلالة، سواء كانت بالحركة أو الإشارة أو السكون كما يجري في الاستعمال الحديث. ويشهد بذلك ما نصَّ عليه صاحب المقاييس في أصل معنى عبَّر من أنه يحمل دلالة الانتقال والنفوذ أو التفسير والإبانة، وعلى هذا ترى اللجنة إجازة ما يجري على الألسن والأقلام)[٤٦]... وقد كان النقاش حول هذا القرار سريعاً بين اللغويين العرب الذين اعتادوا حضور المؤتمرات السنوية لمجمع القاهرة ومناقشة قراراته، كما كانت موافقتهم بالإجماع؛ لأن القرار نجح في تعليل الارتباط بين

الاستعمال اللغوي الحديث وجوهر اللغة الفصيحة. وهذا يعني أن دراسة العربية الجديدة تخدم اللغة الفصيحة، وتُمتِّن وحدة الناطقين بها. فلماذا نهمل دراستها ونُصوّرها على أنها إثم لا يحسن باللغويين اقترافه؟!.

ثانياً- أثر التّربية اللّغويّة في الوعي القوميّ:

يعترف المجتمع العربيّ صراحةً بأثر اللغة العربية في الوعي القوميّ، ولكنّ طبيعة التّربية اللُّغويّة فيه تجعلني أعتقد أن هذا الاعتراف لفظي يعلنه أولو الأمر بوساطة وسائل الإعلام والكتب المدرسيّة، ويمارسون نقيضه. ففي المناهج المدرسيّة والجامعيّة قَدْرٌ كبير من الفخر باللغة العربية والاعتزاز بها والحرص على تنميتها لدى الطلاب، وفي واقع الامتحانات والمدارس والجامعات قدر مماثل من الاستهانة باللغة والتهاون في مستوى متعلِّميها ومعلِّميها. والحديث عن تعليم اللغة العربية وتعلّمها ذو شجون، تكفينا منه الإشارة إلى أن تدنّي مستوى تعليم اللغة ينمّ على قصور في التربية اللغوية التي تُنمّي الوعي القومي الحقيقيّ لدى الأجيال بدلاً من الاعتزاز اللفظيّ الذي يجعل الوعي قاصراً إنْ لم نقل زائفاً. وخير دليل على هذا القصور فقدان الممارسات التربوية التي تُشجِّع المواهب اللغويّة لدى الطلاب، وتُنمّيها وتحرص على رعايتها وتفتيق أكمامها، وكأنّ الإبداع اللغويّ أُصيب بالعقم في المجتمع العربي، فلا حاجة إلى الاهتمام بما يقود إليه. بل إن طلاب الدّراسات العليا الاختصاصيين باللغة لا يجدون من مشرفيهم التشجيع الكافي على خوض غمار الدراسات اللغوية الحديثة، أو تلك التي تضع لبنات في صرح البناء اللغوي العربي الجديد. فإذا ورد حديث اللسانيات رأيتَ هؤلاء المشرفين فريقين: فريقاً ينفر من هذا العلم الحديث وينسب إلى اللغويين العرب القدامى، كابن جنّي وغيره، نظرات لغوية ومناهج علميّة تفوق ما قدَّمته اللسانيات واللسانيُّون. وفريقاً ذا حماسة للسانيات، تلقّفها من الغرب وظنّ أن قوانينها سرمديّة صالحة للتطبيق في كل زمان ومكان. أما اللغة العربية الفصيحة فتكاد، نتيجة التربية اللغوية التي تلقّاها الفريقان السّابقان، تبدو جامدة لولا اللسانيون الذين ثقفوا علم اللغة عند العرب، وفقهوا لغتهم العربية، واستمدّوا من علمهم اللساني الحديث ما يجعل اللغة العربية في الوقت الحاضر أكثر رسوخاً لدى متلقّيها العرب. والأمل أن يزيد عدد هؤلاء اللغويين لتتمكّن الجامعات العربية من تدريس اللسانيات العربية بدلاً من إيفاد طلابها لدراسة اللسانيات الغربيّة وهم يعتقدون بأنها صالحة بقضِّها وقضيضها للتطبيق على اللغة العربية.

وإذا كانت تلك حال التربية اللغويّة في معقلها الاختصاصيّ، فإن حالها في أروقة الجامعات خارج أقسام اللغة العربية لا يسرُّ أحداً غير الراغبين في أن يبقى أثر اللغة العربية في الوعي القومي باهتاً غير قادر على تحقيق أهدافه. وحين يغادر المرء المدارس والجامعات يرى الأمر نفسه دون أي تغيير. فوسائل الإعلام تُعبِّر عن الاعتزاز نفسه باللغة العربية الفصيحة، وتُردِّد كثيراً من الشّعارات القوميّة الخاصّة باللغة، لكنّها في الوقت نفسه تمارس سلوكاً لغوياً يعوق تجسيد الوعي القوميّ ويجعل الاعتزاز لفظياً صرفاً. فالمال يُبذل بسخاء لمؤلِّف الدعاوة في التلفاز ومؤدّيها وملحنها ومصوِّرها ومخرجها، فضلاً عن المال الذي يُدفَع أجراً للتلفاز عن بثِّ كلّ ثانية من الدعاوة والإعلان. بيد أن صاحب الدّعاوة وإدارة التلفاز لا يُخصِّصان أيّ مبلغ من المال للغة الدّعاوة، ولا يفكِّران في أن يستشيرا لغوياً في صواب الكلمات وخطئها، وكأنّ الدّعاوة لا علاقة لها بإسهام اللغة في الوعي القومي. ففي تلفاز من التلفازات العربية دعاوة لمُرَطِّب اسمه (خمس نجوم)، أدرك أصحابه أثر تصوير النساء العاريات والكاسيات على شاطىء البحر في جذب المشاهِد إلى مُنتَجِهم، ولكنّهم نسوا كما نسيت إدارة التلفاز أنّ

هناك خطأً لغويّاً في اسم المرطِّب يجب تصويبه ليصبح (خمسة نجوم). لعلهم يعرفون الخطأ ولكنّهم آثروا الاستهانة باللغة ضماناً للوَقْع الموسيقيّ للعبارة في أذن المتلقّي المشاهِد. لا قيمة للغة عند أصحاب الدّعاوة، وعند إدارة التلفاز التي سمحت بالبثّ دون أن يؤرِّقها ضميرها اللّغويّ وواجبها القوميّ. انظر تر الأطفال يؤدّون هذه الدعاوة فيرسخ الخطأ على ألسنتهم وتُطْبَع صورته في أذهانهم. ولعلّنا نتذكّر هنا ما وعدتُ بالإشارة إليه في أثناء حديثي عن مشكلة الإملاء. ذلك أنّ العربي في رأيي يكتسب الجزء الأكبر من قدرته على الكتابة الصحيحة من الصُّور البصريّة المنطبعة في ذهنه عن الكلمات. فإذ رسخت الصورة سليمةً استعادها بعد ذلك سليمةً، والعكس صحيح أيضاً. ولهذا السبب أتوقَّع أن تحتفظ ذاكرة الأطفال الذين راحوا يردِّدون دعاوة المرطِّب بالخطأ الذي رسخ على ألسنتهم وفي أذهانهم؛ لأنهم كرّروه كثيراً بعدما سمعوه أوّل مرّة. فهل يحقّ لنا القول إنّ التلفاز الذي لا يُدقِّق لغوياً في الدّعاوة للمنتجات التّجاريّة التي يسمح ببثها يسيء إلى اللغة العربية الفصيحة ويُضعفُ أثرها في الوعي القومي وإنْ أعلن شيئاً مخالفاً لذلك؟. إنني ميَّال إلى أن وسائل الإعلام أشدُّ خطراً من أن نَعُدَّها تسليةً عابرةً أو ثقافةً زائلة. وليس سراً أن نقول إن المسؤولين عن التلفازات العربية أوفدوا الطلاب شرقاً وغرباً لدراسة الصوت والإضاءة والإخراج وغير ذلك مما تحتاج إليه تلفازاتهم لجعل الصورة تؤثِّر في المُشَاهِد العربيّ وتسيطر عليه، ولكنّ شيئاً واحداً لم يرسلوا أحداً لدراسته، ولم يُكلّفوا أنفسهم عناء البحث فيه، هو لغة التلفاز.

لن أُكرِّر هنا إشارتي السابقة إلى أن العربيّة الجديدة لغاتٌ متنوِّعة، لكنني أودُّ القول، وأنا مطمئن، إلى أنّ لغة التلفاز إحدى لغات وسائل الإعلام. وقد قرأتُ كلاماً كثيراً عن لغة التلفاز، ولكنّه كلامٌ غيرُ علميّ ولا لغويّ وإنْ بدا لابساً لبوس العلم واللغة. ذلك أن محبّي العربية الفصيحة- وقد قتلوها حباً في بعض الأحيان- تشبَّثوا بأن لغة التلفاز يجب أن تكون فصيحة؛ لأن واجبنا القومي يفرض علينا ذلك. أما الكثرة الكاثرة من المخرجين والكُتَّاب فيَرَوْنَ العاميّة لغةً طيِّعةً، فضلاً عن أن المشاهدين يقبلونها وينفرون من الفصيحة. والواضح أن الفريق الثاني حقّق سيادة لا يشكُّ فيها أيّ مشاهد للتلفزة العربية، ومن ثَمَّ انتصرت المسلسلات للعاميّة، وراحت تجعلها لغتها الوحيدة تقريباً لولا المناسبات الدِّينيّة والتاريخيّة التي فرضت اللغة الفصيحة لجهل كُتَّابها بعاميّات العصور التي طرحت هذه المناسبات. والظن أن الفريقين لا يجانبان العلم واللغة. ذلك أن اللغة العربية الفصيحة هي لغة التلفاز الوحيدة، لكنّ اختيار هذه اللغة لا ينبع من الواجب القوميّ- وهو تحصيل حاصل إذا استعملنا الفصيحة- وإنما ينبع من شيء علميّ لغويّ، هو أن إنتاج اللغة عند الإنسان شيء مغاير لفهم هذه اللغة. وقد أثبت علم النفس اللغوي هذه الحقيقة، وقرّر أن الطفل العربي عاجز عن التحدُّث والكتابة باللغة العربية الفصيحة، لكنّه يفهم الفصيحة إذا سمع شخصاً آخر ينطق بها. (وفي اعتقادي أن الدراسات اللغوية التي مهّدت لبرنامج /افتح يا سمسم/ تستحق الاهتمام؛ لأنها أثبتت أن الأطفال يفهمون اللغة العربية الفصيحة وإنْ كانوا عاجزين عن التحدُّث بها. ولعلنا نلاحظ هنا أن هذه الدراسات أُجريتْ على أطفال عرب لم يدخلوا المدرسة الابتدائية بعد، فكيف تكون الحال لو أُجريت دراسات أخرى على الأطفال الذين دخلوا المدرسة الابتدائيّة وقطعوا أشواطاً فيها)(٤٧). الظن أن الدراسات لن تُغيِّر من النتيجة العامة؛ لأننا نعرف أن الرجل (الأمّيَّ) الذي لا يقرأ ولا يكتب يستطيع فهم نشرات الأخبار والبرامج التي تُذاع باللغة العربية الفصيحة. القضيّة، إذاً، لا تكمن في فرض الفصيحة التي نحبها، ولا العاميّة التي نسعى إلى تشذيبها، وإنما القضية في أن يقتنع العرب أفراداً وحكوماتٍ بأن التربية اللغوية ممكنة

ومفيدة وذات تأثير واضح في الوعي القومي، وأن حال هذه التربية في الوقت الحاضر بعيدة عن أن تكون مقبولة في المجتمع العربيّ.

**

أخلص من الحديث السابق إلى أمر أؤمن به، هو أن العلاقة بين اللغة العربية والوعي القومي حتميّة، وهي كذلك بالنسبة إلى اللغات الأخرى. بيد أن هذه الحقيقة لا تجعلنا، نحن العرب، نركن إلى الدَّعة اللغويّة. ذلك أن العلاقة بين اللغة والوعي القوميّ لا تتحقّق إذا لم نخدم اللغة العربية ونخلق مناخاً مواتياً للتربية اللغوية السليمة. فخدمة اللغة العربية تعني ترسيخ الوعي القومي الممكن؛ أي تجسيد العلاقة بين اللغة العربية والوعي القوميّ، وجعلها حتميّة يُفْضي إليها السّلوك اللّغويّ للإنسان العربيّ، كما تُفضي إليها التربية داخل المدرسة وخارجها. وإلا فإن الوعي الزَّائف سيبقى مسيطراً، تدلُّ عليه الاستهانة بتعليم اللغة العربية وتعلُّمها، ويُرسِّخه بقاء المشكلات اللغويّة العربيّة دون حلول ناجعة.

***

الإحالات:

١. الموسوعة الفلسفية، ص ٥٨٦ و: معجم علم الأخلاق، ص ٤٢٤
٢. الموسوعة الفلسفية، ص ٥٨٦
٣. ساطع الحصري: في اللغة والأدب وعلاقتهما بالقومية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٨٥، ص ٧
٤. د. شكري فيصل: (تجربة اللغة لدى الحصري)، مجلة المعرفة، دمشق، ع ١١٨، كانون الأول/ديسمبر ١٩٧٦، ص ١١٣
٥. انظر: مجلة شؤون عربية، الأعداد ٥٩- ٦٤ – ٦٥، و مجلة الفكر العربي، ع٦٠
٦. د. أمجد الطرابلسي: نظرة تاريخية في حركة التأليف عند العرب في اللغة والأدب، المكتبة العربية، حلب، ط ٣، ١٩٦٦، ص ٩
٧. المرجع السابق، ص ٩ وما بعد . و: د. عز الدين إسماعيل: المصادر الأدبية واللغوية في التراث العربي، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٧٥، ص ٢٩٩ و: د. عمر الدقّاق: مصادر التراث العربي، المكتبة العربية، حلب، ط ٢، ١٩٧٠، ص ١٧٣ وما بعد.
٨. د. عفيف عبد الرحمن: (من قضايا المعجميّة العربية المعاصرة)، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، ع ٣٥، تموز/يوليو ١٩٨٨، ص ١٢
٩. انظر ثبتاً بالمعجمات القديمة والحديثة في المرجع السابق، ص ٤٢ وما بعد
١٠. صدر ترتيب القاموس المحيط عام ١٩٥٩ في أربعة أجزاء.
١١. المعجم الوسيط، مادة (فرس)
١٢. المرجع السابق نفسه. وانظر حول الملاحظات المشار إليها: أحمد شفيق الخطيب: حول المعجم العربي الحديث، محاضرات الموسم الثقافي الأول لمجمع اللغة العربية الأردني، عمَّان، ١٩٨٣، ص ٢٣٤
١٣. صدرت الطبعة الأولى من المعجم الوسيط عام ١٩٦٠، والثانية عام ١٩٧٢، والثالثة عام ١٩٨٥
١٤. حرصت اللجنة التي انتدبها مجمع اللغة العربية بالقاهرة لمعاودة النظر في المعجم الوسيط وإعداده للطبعة الثانية، على تلافي الثغرات التي لاحظها النقَّاد، وصرّحت في مقدمة الطبعة الثانية بأنها أفادت من كتاب (المعجم العربي ونظرات في المعجم الوسيط) للدكتور عدنان الخطيب.
١٥. المرجع السابق، ص ٢٣٣

١٦. المعجم الوسيط، ط ٢، ص ٦
١٧. هناك، أيضاً، معجم وبستر الانكليزي الذي صدر عام ١٩٣٥
١٨. د. أمجد الطرابلسي: نظرة تاريخية في حركة التأليف عند العرب، ص ٤٧ ، ٤٨
١٩. أحمد شفيق الخطيب: حول المعجم العربي الحديث، ص ٢٤٣
٢٠. انظر ثبتاً بالمعجمات الاختصاصية الحديثة في الفقرتين الرابعة والخامسة من دراسة الدكتور عفيف عبد الرحمن: من قضايا المعجميّة العربية المعاصرة.
٢١. أنجزته لجنة توحيد المصطلحات العسكريّة للجيوش العربية، وصدر جزؤه الأول عن دار المعارف بالقاهرة عام ١٩٧٠
٢٢. صاحبه كليرفيل، وهو معجم بأربع لغات، ترجمه مرشد خاطر وأحمد حمدي الخيَّاط ومحمد صلاح الدين الكواكبي، وصدر ضمن مطبوعات الجامعة السورية بدمشق عام ١٩٥٦
٢٣. أصدرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بجامعة الدول العربية عام ١٩٧٣، وكان الدكتور محمد هيثم الخياط عضواً في اللجنة التي أعدّته، ومقرِّراً لها.
٢٤. نشر الدكتور حسني سبح استدراكاته في مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق أول الأمر، ثم جمعها في كتاب نشره المجمع ضمن مطبوعاته عام ١٩٨٣ بعنوان (نظرة في معجم المصطلحات الطبية الكثير اللغات).
٢٥. د. محمد هيثم الخيّاط: تعريب العلوم الطبية، الموسم الثقافي الثاني لمجمع اللغة العربية الأردني، عمّان، ١٩٨٤، ص ٩١-٩٢
٢٦. لمزيد من التفصيل حول دعوات إصلاح الكتابة العربية انظر: د. اميل يعقوب: الخط العربي، نشأته، تطوره، مشكلاته، دعوات إصلاحه، دار جروس برس، طرابلس، لبنان، ١٩٨٦، ص ٥٥
٢٧. رأت اللجنة الثقافية في جامعة الدول العربية في جلستها يوم ١٩٤٧/١٠/٧ أن الزمن غير صالح لتنفيذ اقتراحات المؤتمر.
٢٨. انظر مقترحات المؤتمر الثقافي العربي الأول حول الإملاء في ص ١٢٠ – ١٢١ من كتاب: (تيسير تعليم اللغة العربية) الذي أصدره اتحاد المجامع اللغوية العلمية العربية في القاهرة عام ١٩٧٧
٢٩. المراد بالنَّقْط هنا الإعجام (أي وضْع النِّقاط على الحروف) والشَّكْل (أي ضبط الحروف بالحركات). وبهذا المعنى ورد النقط في عدد من الكتب التراثية، منها (المحكم في نقط المصحف) لأبي عمرو الداني. انظر مقدمة الدكتور عزة حسن محقّق الكتاب، ص ٢٦ وما بعد، وزارة الثقافة، دمشق ١٩٦٠.
٣٠. قضية نقط المصحف مرتبطة بنشأة النحو. انظر حولها: سعيد الأفغاني: في أصول النحو، جامعة دمشق، دمشق، ١٩٦٤، ص ٨. و: د. مازن المبارك: النحو العربي، العلة النحوية، نشأتها وتطورها، المكتبة الحديثة، دمشق، ١٩٦٥، ص ٧
٣١. الإسراء، الآية ٦٠، والصافات، الآية ١٠٥، والفتح، الآية ٢٧
٣٢. يوسف، الآية ٥٠
٣٣. يوسف، الآية ٤٣ و١٠٠
٣٤. النحل، الآية ٩٠
٣٥. آل عمران، الآية ١٤٤، والأنبياء، الآية ٣٤
٣٦. الأنعام، الآية ٣٤
٣٧. يونس، الآية ١٥
٣٨. طه، الآية ١٣٠
٣٩. الشورى، الآية ٥١
٤٠. تيسير تعليم اللغة العربية، اتحاد المجامع اللغوية، ص ١٢٠
٤١. المرجع السابق، ص ١٢١

٤٢. انظر: أحمد مختار عمر: العربية الصحيحة، دليل الباحث إلى الصواب اللغوي، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨١، ص ٥٥. و: أحمد لواساني: نظرات في تاريخ الأدب، بيروت، ١٩٧١، ص ٢٤

٤٣. في الدورة السادسة والأربعين، عام ١٩٨٠. انظر النص الكامل لقرار المجمع حول الألف اللينة في: د. عدنان الخطيب: العيد الذهبي لمجمع اللغة العربية، دار الفكر، دمشق، ١٩٨٦، ص ١٤٩-١٥٠

٤٤. انطلق مجمع اللغة العربية في الضوابط التي وضعها لرسم الهمزة من عدة ضوابط، أولها تجنُّب توالي الأمثال. انظر نص الضوابط في المرجع السابق، ص ١٤٧

٤٥. د. إبراهيم السامرائي: المعاجم العربية القديمة، الموسم الثقافي الأول لمجمع اللغة العربية الأردني، عمّان، ١٩٨٣، ص ١٩٣

٤٦. انظر نص القرار في: د. عدنان الخطيب: العيد الذهبي لمجمع اللغة العربية ، ص ٥١

٤٧. سمر روحي الفيصل: تنمية ثقافة الطفل العربي، الجمعية الكويتية لتقدُّم الطفولة العربية، الكويت، ١٩٨٨، ص ١١٧. ويستطيع القارىء العودة إلى الفصل السابع الخاص بالتلفاز ولغة الطفل لمزيد من الاطلاع على الموضوع.

***

خاتمة

أدّعي، في خواتيم الكتاب، أنّ هناك نتائج لغويّة يمكن الاطمئنان إليها في أثناء معالجة قضايا اللغة العربية في العصر الحديث، أبرزها الحاجة إلى قرار سياسيّ عربيّ يُجسِّد مفهوم (تعريب) الحياة العربيّة؛ أيْ جَعْل اللّغة العربيّة الفصيحة أداة الحديث والكتابة والتّأليف. على أن ينطلق هذا القرار من أن قيمة احترام اللّغة تعلو ولا يُعْلَى عليها، وأنّ العامّيّة إذا عادت إلى أصولها الأولى باتت قريبة من الفصيحة، وغدت الازدواجيّة اللّغويّة شيئاً بديهيّاً في الحياة اللّغويّة العربيّة. ولا بدَّ للقرار السّياسيّ من حَزْمٍ في أثناء التّنفيذ، ومن تخطيطٍ علميٍّ في أثناء الإعداد، ومن رجالٍ أَكْفَاء مخلصين للحضارة العربيّة الإسلاميّة.

وإذا توافر القرار السّياسيّ الحازم المخلص لتراث الأمّة العربيّة وحاضرها ومستقبلها، بات من الضّروريّ أن يضمَّ التّخطيط ما يساعد على:

١ - تضييقُ الشُّقَّةِ بين الفصيحة والعامّيّة. وذلك بترسيخ الأسس السّليمة لتعليم الفصيحة وتعلُّمها في المؤسسات التّربويّة، وتوجيه جهود الباحثين إلى إعادة العامّيّة إلى مصادرها الأولى في عصر الفتوحات بدلاً من ترسيخهم الخوف من حاضرها المملوء بإرث الأعاجم في الألفاظ والتّراكيب والانحرافات الصّوتيّة.

٢ - التّركيزُ على الأعمال والبحوث التي تقود إلى النّهضة اللّغويّة. فالبحثُ عن اللّهجات العربيّة القديمة في مظانّها يُعين على تعرُّف الحدود الحقيقيّة للفصيحة. والعملُ على ترسيخ القرآن الكريم في النّاشئة يُساعد على تربية التّذوُّق اللّغويّ السّليم لديهم، ويُزوّدهم بذخيرة لغويّة وافرة، ويُمدّهم بأساليب بيانيّة لا تنفد كثرةً وعمقاً واتّساعاً. والسّعيُ إلى استخراج المصطلحات العلميّة العربيّة من كتب التّراث يُقدِّم للحركة العلميّة زاداً من المصطلحات يخدم نموّها ويربطها بالتّراث.

٣ - بَذْلُ الجهدِ في ترسيخ التّنمية الشّاملة التي تُجسِّد التّوازن بين التّقدُّم في العلوم والفنون والآداب دون تمييز بينها، والعمل على أن يكون هدف التّربية الأساسيّ تربية الإنسان الحرّ ذي التّفكير العلميّ، المؤمن بتراثه وأمّته العربيّة، المنفتح على العالم. وأن تَعُدَّ التّربية بناء الإنسان على النّحو السّابق جوهر التّنمية الشّاملة والشّرط الرّئيس لتحقيقها. وقد اختزلتُ في خواتيم القضايا تلك الأعمال والبحوث التي تقود إلى النّهضة اللّغويّة، وليست هناك فائدة من تكرارها هنا.

٤ - السّعيُ إلى فضح الإشكالات الزّائفة، كالدّعوة إلى العامّيّة، واستبدال الحروف اللاتينيّة بالحروف العربيّة، وادِّعاء صعوبة اللّغة العربيّة الفصيحة وعجزها عن الوفاء بالحاجات العلميّة العربيّة في العصر التّقنيّ الحديث، وإخفاق النّاطقين بها في إتقان مهارات الحديث والكتابة بها، وترجُّح الأدباء في استعمال لغة الحوار.

وبعد، فالحديث عن اللغة العربية في العصر الحديث أكثر اتّساعاً من القضايا التي وقفتُ عندها. ومهما يكن أمر هذا الحديث فإنّني مضطر دائماً إلى السّؤال عن موقف العرب المعاصرين من لغتهم الفصيحة، أفراداً وحكومات، هيئاتٍ ومجامعَ لغويّة. ولا بأس في أن أطرح بين يدي هذا الموقف شيئاً من حاجاتنا اللّغويّة، كصُنْع

المعجم التّاريخيّ الذي يضمّ تطوّر دلالات الألفاظ من الجاهليّة إلى الوقت الحاضر، وصُنْع المعجمات الاختصاصيّة في العلوم والفنون والآداب، وصُنْع معجمات المعاني والموسوعات العامّة والاختصاصيّة، والإفادة من اللّسانيّات في تأسيس نظريّة عربيّة ذات مستويات صوتيّة ونحويّة ودلاليّة، وفي تعامل اللّغة العربيّة الفصيحة مع الحاسوب ومصرف المعلومات والمصطلحات، وفي حلِّ أزمة المصطلح العلميّ والتّرجمة الآليّة وتعليم اللّغة العربيّة للأجانب.

ومن الوهم أن يقول أحد إنّ موقف العرب من لغتهم يقف عند الحلول النّاجعة لقضيّة المعجمات واللّسانيّات. ذلك أنّ هناك أموراً أخرى قديمة وحديثة ما زالت تنتظر الجهود الخيِّرة، كدراسة مفهوم العرب للتّطوُّر اللّغويّ كي نعرف المعوقات التي تحول دون نماء العربيّة الفصيحة، ونتمكّن من حقن جسد الفصيحة بدماء اللّهجات العربيّة، ونُزيل اللّبس بين العامّيّة واللّهجات، ونُقدِّم معياراً للصّواب والخطأ في قضيّة الأغلاط الشّائعة، وننجح في حلّ مشكلات الإملاء ورسم أسماء الأعلام الأجنبيّة والمصطلحات الوافدة. كما نحتاج إلى التّحليل النّقديّ العلميّ الموضوعيّ لمفهوم العرب للتّطوُّر اللّغويّ لنُحرِّر أنفسنا قبل ذلك كلّه من القداسة التي أضفيناها على لغتنا بغية التّخلُّص من قيود السّماع الزّمانيّة والمكانيّة، ولكي نعي جيِّداً أنّ اللّغة ظاهرة اجتماعيّة تنمو وتتطوّر كلّما نمت الأمّة وقوي شأنها.

***

المراجع

ملاحظة: رتَّبتُ أسماء المؤلِّفين ترتيباً ألفبائيّاً بحسب الاسم الثاني (اسم الأسرة أو القبيلة...)، وحذفتُ من الترتيب: ال، ابن، أبو ...

١ – القرآن الكريم

٢ – إبراهيم، محمود:

ندوة اللغة العربية ومواكبة النهضة الحديثة

الموسم الثقافي الأول لمجمع اللغة العربية الأردني، عمّان ١٩٨٣

٣ – إبراهيم، د. نبيلة:

مستويات لعبة اللغة في القصِّ الروائي

مجلة إبداع، س ٢، ع ٥، أيار/مايو ١٩٨٤

٤ – اتحاد المجامع اللغوية العربية:

ندوة تيسير تعليم اللغة العربية، القاهرة ١٩٧٧

٥ – أحمد، فتوح:

لغة الحوار الروائي

مجلة فصول، مج ٢، ع ٢، القاهرة ١٩٨٢

٦ – أسعد، د. سامية:

ترجمة النص الأدبي

مجلة عالم الفكر، مج ١٩، ع ٤، الكويت ١٩٨٩

٧ – إسماعيل، د. عز الدين:

المصادر الأدبية واللغوية في التراث العربي

دار النهضة، بيروت ١٩٧٥

٨ – الأفغاني، سعيد:

أ – في أصول النحو

جامعة دمشق، دمشق، ط ٣، ١٩٦٤

ب – من حاضر اللغة العربية

دار الفكر، دمشق، ط ٢، ١٩٧١

٩ – أمين، أحمد:

أ – ضحى الإسلام

مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ط ٣، ١٩٣٨

ب – اقتراح ببعض الإصلاح في متن اللغة

مجلة مجمع اللغة العربية، ج ٦، القاهرة ١٩٥١

١٠ – أنيس، د. عبد العظيم:

قضية الحوار في القصة العربية

مجلة الثقافة الوطنية، س ٤، ع ٧، بيروت ١٩٥٥

١١ – بتروف، سرغي:

الواقعية النقدية (تر : شوكت يوسف)
وزارة الثقافة، دمشق ١٩٨٣
١٢ - بدر، د. عبد المحسن طه:
تطور الرواية العربية الحديثة في مصر
دار المعارف، القاهرة، ط ٢، ١٩٦٨
١٣ - بدران، د. إبراهيم:
تعريب رموز نظام الوحدات الدولية
مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، ع ١، عمّان ١٩٧٨
١٤ - بلاشير، ريجيس:
تاريخ الأدب العربي (تر : إبراهيم الكيلاني)
وزارة الثقافة، دمشق ١٩٧٣
١٥ - البيومي، د. محمد رجب:
البيان القرآني
مجمع البحوث الإسلامية، القاهرة ١٩٧١
١٦ - تقي الدين، خليل:
عشر قصص من صميم الحياة
دار مجلة المكشوف، بيروت ١٩٣٧
١٧ - التكريتي، سليم طه:
بيت الحكمة في بغداد وازدهار حركة الترجمة في العصر العباسي
مجلة المورد، مج ١٨، ع ٤، بغداد ١٩٧٩
١٨ - تيمور، محمد:
أ – المسرح المصري
القاهرة، ١٩٢٢
ب - حياتنا التمثيلية
القاهرة، ١٩٢٢
١٩ - تيمور، محمود:
أ - أبو علي عامل أرتست
المطبعة السلفية، القاهرة ١٩٣٤
ب - الوثبة الأولى
دار النشر الحديث، القاهرة ١٩٣٧
ج - المخبأ رقم ١٣
منشورات حمدي، القاهرة ١٩٤٢
د - كذب في كذب
القاهرة، ١٩٥٣
هـ - أبو علي الفنّان
دار المعارف، اقرأ ١٣٦، القاهرة، ١٩٥٤

٢٠ - الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر:

البيان والتبيين

مطبعة السندوبي، القاهرة ١٩٢٧

٢١ - جامعة الدول العربية:

الخطة الشاملة للثقافة العربية

الكويت، ١٩٨٦

٢٢ - جرار، د. عادل:

من وحي التراث العلمي

الموسم الثقافي الثالث لمجمع اللغة العربية الأردني، عمّان ١٩٨٥

٢٣ - الجليلي، د. محمود:

تجارب في التعريب

الموسم الثقافي الثاني لمجمع اللغة العربية الأردني، عمّان ١٩٨٤

٢٤ - الجنحاني، د. الحبيب:

التعريب والأصالة الثقافية والمعاصرة

مجلة شؤون عربية، ع ١٥، تونس ١٩٨٢

٢٥ - الجندي، د. أحمد علم الدين:

اللهجات العربية في التراث

الدار العربية للكتاب، ليبيا/تونس ١٩٧٨

٢٦ - (ابن) جني، أبو الفتح عثمان:

أ - الخصائص (تح: محمد علي النجار)، القاهرة ١٩٥٢

ب - اللمع في العربية (تح: حسين محمد شرف)

٢٧ - حجازي، د. محمود:

اللغة العربية عبر القرون

دار الكاتب العربي، القاهرة ١٩٦٨

٢٨ - (أبو) حديد، محمد فريد:

موقف اللغة العربية العامية من اللغة العربية الفصحى

مجلة مجمع اللغة العربية، ج ٨، القاهرة، ١٩٥٣

٢٩ - حسن، عباس:

النحو الوافي

دار المعارف، القاهرة، ط ٥، ١٩٧٥

٣٠ - الحصري، ساطع:

أ - في اللغة والأدب وعلاقتهما بالقومية

مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٨٥

ب - حوليات الثقافة العربية

القاهرة، ١٩٥٠

ج - يوم ميسلون

مكتبة الكشاف، بيروت، د.ت

٣١ - حقي، د. ممدوح:

مكتب تنسيق التعريب

مجلة شؤون عربية، ع ١١، تونس، ١٩٨٢

٣٢ - الحكيم، توفيق:

الصفقة

القاهرة، ١٩٥٦

٣٣ - حمزة، د. عبد اللطيف:

القلقشندي في كتابه صبح الأعشى

وزارة الثقافة، أعلام العرب ١٢، القاهرة، ١٩٦٢

٣٤ - حمود، د. رضا محسن:

الفنون الشعرية غير المعرَّبة، المواليا

دار الحرية للطباعة، بغداد، ١٩٧٦

٣٥ - خضر، عباس:

القصة القصيرة في مصر

الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة ١٩٦٦

٣٦ - الخطّابي، محمد محمد:

رسالة المكتب الدائم لتنسيق التعريب في الوطن العربي

مجلة اللسان العربي، مج ١٠، ج ٢، الرباط، ١٩٧٣

٣٧ - الخطيب، أحمد شفيق:

أ - منهجية وضع المصطلحات الجديدة

مجلة شؤون عربية، ع ٧، تونس، ١٩٧١

ب - حول المعجم الحديث

محاضرات الموسم الثقافي الأول لمجمع اللغة العربية الأردني، عمّان ١٩٨٣

٣٨ - الخطيب، د. عدنان:

العيد الذهبي لمجمع اللغة العربية

دار الفكر، دمشق، ١٩٨٦

٣٩ - الخطيب، د. عمر:

التكنولوجيا والحضارة، وجهة نظر عربية

مجلة شؤون عربية، ع ٣٢، تونس، ١٩٨٣

٤٠ - خليفة، الجنيدي:

نحو عربية أفضل

دار مكتبة الحياة، بيروت، د.ت

٤١ - خليفة، د. عبد الكريم:

أ - تيسير العربية بين القديم والحديث

مجمع اللغة العربية الأردني، عمّان ١٩٨٦

ب - اللغة العربية والتعريب في العصر الحديث
مجمع اللغة العربية الأردني، عمّان ١٩٨٧
٤٢ - الخيّاط، د. محمد هيثم:
تعريب العلوم الطبية
الموسم الثقافي لمجمع اللغة العربية الأردني، عمان ١٩٨٤
٤٣ - الداني، أبو عمرو:
المحكم في نقط المصحف (تح: عزة حسن)
وزارة الثقافة، دمشق، ١٩٦٠
٤٤ - الدسوقي، د. عمر:
في الأدب الحديث
القاهرة، ط ٢، ١٩٥١
٤٥ - الدقاق، د. عمر:
مصادر التراث العربي
المكتبة العربية، حلب، ط ٢، ١٩٧٠
٤٦ - الدَّهّان، د. سامي:
المرجع في تدريس اللغة العربية
مكتبة أطلس، دمشق ١٩٦٢
٤٧ - دوشق، د. مفيق:
تدريس اللغة العربية لأغراض أكاديمية في ضوء الدراسات الأسلوبية الحديثة
مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، ع ٣٠، كانون الثاني/يناير - حزيران/يونيو ١٩٨٦
٤٨ - الراجحي، د. عبده:
اللهجات العربية في القراءات القرآنية
دار المعارف، القاهرة، ١٩٦٩
٤٩ - الراوي، طه:
نظرات في اللغة والنحو
المكتبة الأهلية، بيروت، ١٩٦٢
٥٠ - روزنتال، يودين:
الموسوعة الفلسفية (تر: سمير كرم)
دار الطليعة، بيروت، ط ٢، ١٩٨٠
٥١ - الزاوي، الطاهر أحمد:
ترتيب القاموس المحيط
الدار العربية للكتاب، طرابلس/ليبيا، ط ٣، ١٩٨٠
٥٢ - الزبيدي، أبو بكر:
الواضح (تح: عبد الكريم خليفة)
الجامعة الأردنية، عمّان، د.ت
٥٣ - الزجاجي، أبو القاسم عبد الرحمن:

الجمل في النحو (تح: علبي توفيق الحمد)
بيروت، ١٩٨٤
٥٤ - الزعبلاوي، صلاح الدين:
مسالك القول في النقد اللغوي
الشركة المتحدة للتوزيع، دمشق، ١٩٨٤
٥٥ - الزغول، د. محمد راجي (و: د. رياض فايز حسين):
لغة التعليم العالي في الجامعات العربية، دور الانكليزية في سياق التعريب
مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، ع ٣٣، عمان ١٩٨٧
٥٦ - الزغول، د. محمد راجي (و: لوسين تأمينيان):
الاتجاهات اللغوية للطلبة الجامعيين العرب
مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، ع ٢٥/ ٢٦، تموز/يوليو، كانون الأول/ديسمبر، عمَّان، ١٩٨٤
٥٧ - زكريا، د. فؤاد:
خطاب إلى العقل العربي
كتاب العربي ١٧، الكويت ١٩٨٧
٥٨ - الزمخشري، محمود بن عمر:
أساس البلاغة
دار بيروت/دار صادر، بيروت، ١٩٦٥
٥٩ - الزيات، أحمد حسن:
دفاع عن البلاغة
مطبعة الرسالة، القاهرة، ١٩٤٥
٦٠ - الزين، د. نزار:
عملية التعريب، الأساليب والمشاكل والحلول
مجلة الوحدة، ع ٣٣- ٣٤، حزيران/يونيو- تموز/يوليو، الرباط، ١٩٨٧
٦١ - السامرائي، د. إبراهيم:
المعاجم العربية القديمة
الموسم الثقافي الأول لمجمع اللغة العربية الأردني، عمان، ١٩٨٣
٦٢ - سبح، د. حسني:
أ - نظرة في معجم المصطلحات الطبية الكثير اللغات
مجمع اللغة العربية، دمشق، ١٩٨٣
ب - تعريب علوم الطب
مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، ع٣٠، كانون الثاني/يناير، حزيران/يونيو ١٩٨٦
٦٣ - ستيتية، د. سمير:
الازدواجية في اللغة العربية
ضمن الكتاب المشترك: ندوة الازدواجية في اللغة العربية، عمان، ١٩٨٨
٦٤ - سعيد، د. أحمد سليم:
في سبيل تعريب التعليم الجامعي في العلوم الطبية، مشاكل وحلول

مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، ع ٥- ٦، عمان ١٩٧٩
٦٥ - سعيد، د. نفوسة زكريا:
تاريخ الدعوة إلى العامية وآثارها في مصر
دار المعارف، القاهرة ١٩٦٤
٦٦ - سلوم، توفيق (مُترجِم):
معجم علم الأخلاق
دار التقدم، موسكو، ١٩٨٤
٦٧ - السَّمَّان، د. وجيه:
أ - التجربة السورية في تعريب العلوم الهندسية
الموسم الثقافي الثامن لمجمع اللغة العربية الأردني، عمان ١٩٩٠
ب - المصطلحات العربية للاتصالات السلكية واللاسلكية
مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، مج ٦٠، ج ٢، نيسان/أبريل ١٩٨٥
٦٨ - السمرة، د. محمود:
تجربة مجمع اللغة العربية الأردني في تعريب العلوم
مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، ع ١٥-١٦، كانون الثاني/يناير، حزيران/يونيو ١٩٨٢
٦٩ - السَّيِّد، د. محمود أحمد:
في طرائق تدريس اللغة العربية
جامعة دمشق، دمشق، ١٩٨١
٧٠ - شاهين، د. عبد الصبور:
المنهج الصوتي للبنية العربية
مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٨٠
٧١ - الشهابي، مصطفى:
المصطلحات العلمية في اللغة العربية في القديم والحديث
مجمع اللغة العربية، دمشق، ط ٢، ١٩٨٨
٧٢ - الشوباشي، محمد مفيد:
الأدب ومذاهبه
الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة، ١٩٧٠
٧٣ - صافي، رضا:
على جناح الذكرى
وزارة الثقافة، دمشق ١٩٨٢
٧٤ - الصالح، د. صبحي:
دراسات في فقه اللغة
دار العلم للملايين، بيروت، ط ٣، ١٩٦٨
٧٥ - صبحي، د. محيي الدين:
المشاكل المشتركة للأدباء العرب
مجلة شؤون عربية، ع ٥٨، أيلول/سبتمبر ١٩٨٩

٧٦ - **الصغيري، محمود:**
قضايا في التراث العلمي العربي
اتحاد الكتاب العرب، دمشق ١٩٨١
٧٧ - **الصَّوَّاف، د. محمد ظافر:**
التقنيات الحديثة واللغة العربية
الموسم الثقافي الخامس لمجمع اللغة العربية الأردني، عمان ١٩٨٧
٧٨ - **ضيف، د. شوقي:**
أ - في النقد الأدبي
دار المعارف، القاهرة، ط ٢، ١٩٦٦
ب - تجديد النحو
القاهرة، ١٩٨٢
ج - محاولات تيسير النحو التعليمي قديماً وحديثاً
الموسم الثقافي الثاني لمجمع اللغة العربية الأردني، عمان ١٩٨٤
٧٩ - **الطرابلسي، د. أمجد:**
نظرة تاريخية في حركة التأليف عند العرب في اللغة والأدب
المكتبة العربية، حلب، ط ٣، ١٩٦٦
٨٠ - **(ابن) عاشور، محمد الطاهر:**
تفسير التحرير والتنوير
الدار التونسية، تونس ١٩٨٤
٨١ - **عبد الرحمن، د. عائشة:**
لغتنا والحياة
دار المعارف، القاهرة، ١٩٧١
٨٢ - **عبد الرحمن، د. عفيف:**
من قضايا المعجمية العربية المعاصرة
مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، ع ٣٥، تموز/يوليو ١٩٨٨
٨٣ - **عبد الرحمن، د. نصرت:**
أثر اللغة الأجنبية في اللغة العربية في مرحلة التعليم العام
الموسم الثقافي السادس لمجمع اللغة العربية الأردني، عمان ١٩٨٨
٨٤ - **عبد المنعم، د. محمد نور الدين:**
اللغة الفارسية
دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٧
٨٥ - **عبد النور، جبور:**
المعجم الأدبي
دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٧٩
٨٦ - **عبيد، عيسى:**
إحسان هانم

المكتبة العربية، القاهرة، ط ٢، ١٩٦٤

٨٧ - **عدرة، إسماعيل:**

مشكلة الحوار في الرواية العربية

مجلة الثقافة الوطنية، س٤، ع١٠، بيروت، ١٩٥٥

٨٨ - **العروي، د. عبد الله:**

مفهوم الأيديولوجيا والأدلوجة

دار الفارابي، بيروت، ١٩٨٠

٨٩ - **عز الدين، د. يوسف:**

الرواية في العراق، تطورها وأثر الفكر فيها

معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، ١٩٧٣

٩٠ - **عطية، د. مصطفى نور الدين:**

حوار مع الدكتور علي فهمي خشيم حول تاريخ العرب قبل الإسلام من خلال اللغة

مجلة شؤون عربية، ع ٥٧، تونس، ١٩٨٩

٩١ - **علوش، د. جميل:**

الإعراب وعلاقته بالنحو

مجلة الفيصل، ع ٥٨، الرياض، ١٩٨٢

٩٢ - **علوش، ناجي:**

لغتنا العربية

مجلة الوحدة، ع ٣٤/٣٣، الرباط، ١٩٨٧

٩٣ - **عمايرة، د. محمد أحمد:**

الازدواجية اللغوية، حوار حول الظاهرة

ضمن كتاب: ندوة الازدواجية في اللغة العربية، عمان، ١٩٨٨

٩٤ - **عمر، أحمد مختار:**

العربية الصحيحة، دليل الباحث إلى الصواب اللغوي

عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨١

٩٥ - **عمر، محمد فرحات:**

فن المسرح

المكتبة الثقافية ٢٦٨، القاهرة ١٩٧١

٩٦ - **عواد، د. محمد أمين:**

أثر اللغة الأجنبية في اللغة العربية في مرحلة التعليم الجامعي

الموسم الثقافي السادس لمجمع اللغة العربية الأردني، عمان ١٩٨٨

٩٧ - **فتيح، أحمد:**

تاريخ المجمع العلمي العربي

المجمع العلمي العربي، دمشق ١٩٥٦

٩٨ - **الفحّام، د. شاكر:**

قضية المصطلح العلمي وموقعه في نطاق تعريب التعليم الجامعي

مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، مج ٥٩، ج٤ ، تشرين الأول/اكتوبر ١٩٨٤
٩٩ - فرج، ألفريد:
دليل المتفرج الذكي إلى المسرح
كتاب الهلال ١٧٩، القاهرة، ١٩٦٦
١٠٠ - فضل، د. صلاح:
منهج الواقعية في الإبداع الأدبي
دار المعارف، القاهرة، ط٢، ١٩٨٠
١٠١ - فهمي، عبد العزيز:
هذه حياتي
دار الهلال، القاهرة، ١٩٦٣
١٠٢ - الفيصل، د. سمر روحي:
أ - الاتجاه الواقعي في الرواية العربية السورية
اتحاد الكتاب العرب، دمشق ١٩٨٦
ب - تنمية ثقافة الطفل العربي
الجمعية الكويتية لتقدُّم الطفولة العربية، الكويت، ١٩٨٨
ج - التطور الفني للاتجاه الواقعي في الرواية العربية السورية
دار النفائس، بيروت، ١٩٩٦
١٠٣ - فيصل، د. شكري:
أ - المجتمعات الإسلامية في القرن الأول
دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٦٦
ب - تجربة اللغة لدى الحصري
مجلة المعرفة، دمشق، ع ١٧٨، كانون الأول/ديسمبر ١٩٧٦
ج - اللغة العربية خلال ربع قرن
مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، مج ٥٣، ج٤، تشرين الأول/اكتوبر ١٩٧٨
١٠٤ - القاسمي، محمد جمال الدين:
محاسن التأويل (تصحيح: محمد فؤاد عبد الباقي)
دار الفكر، بيروت، ط٢، ١٩٧٨
١٠٥ - القاسمي، د. علي:
المصطلحية
مجلة اللسان العربي، مج١٨، ج١، الرباط، ١٩٨٠
١٠٦ - (ابن) قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم:
أدب الكاتب (طبعة: محب الدين الخطيب)
المكتبة التجارية، القاهرة ١٣٤٦ هـ
١٠٧ - القرطبي، محمد بن أحمد الأنصاري:
الجامع لأحكام القرآن
دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط٢، ١٩٥٢

١٠٨ - قطاية، د. سلمان:
اللغة العربية والطب
مجلة شؤون عربية، ع٣٠، تونس، ١٩٨٣
١٠٩ - القلقشندي، أبو العبّاس أحمد بن علي:
صبح الأعشى في صناعة الإنشا
وزارة الثقافة والإرشاد القومي، القاهرة، ١٩٦٣
١١٠ - الكتاني، د. محمد:
الصراع بين القديم والجديد في الأدب العربي الحديث
دار الثقافة، الدار البيضاء، ١٩٨٢
١١١ - الكفوي، أبو البقاء أيوب بن موسى:
الكليات، تح: د. عدنان درويش ومحمد المصري
وزارة الثقافة، دمشق، ط٢، ١٩٨١
١١٢ - الكك، د. فيكتور (و: د. أسعد علي):
صناعة الكتابة
بيروت، ١٩٧٢
١١٣ - لواساني، أحمد:
نظرات في تاريخ الأدب
بيروت، ١٩٧١
١١٤ - المازني، إبراهيم عبد القادر:
خيوط العنكبوت
القاهرة، ١٩٣٥
١١٥ - مابيه، أنطوان:
منهج البحث في اللغة (تر: محمد مندور)
دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٤٦
١١٦ - المبارك، د. مازن:
النحو العربي، العلة النحوية، نشأتها وتطورها
المكتبة الحديثة، دمشق ١٩٦٥
١١٧ - مجمع اللغة العربية الأردني:
أ - ندوة الازدواجية في اللغة العربية، عمّان، ١٩٨٨
ب - الموسم الثقافي الأول، عمّان ١٩٨٣
ج - الموسم الثقافي الثاني، عمّان ١٩٨٤
د - الموسم الثقافي الثالث، عمّان ١٩٨٥
هـ - الموسم الثقافي الرابع، عمّان ١٩٨٦
و - الموسم الثقافي الخامس، عمّان ١٩٨٧
ز - الموسم الثقافي السادس، عمّان ١٩٨٨
ح - الموسم الثقافي السابع، عمّان ١٩٨٩

ط - الموسم الثقافي الثامن، عمّان ١٩٩٠

١١٨ - مجمع اللغة العربية المصري:

أ - المعجم الوسيط، القاهرة، ط٢، ١٩٧٣

ب - تيسير الكتابة العربية، القاهرة ١٩٤٦

١١٩- مجموعة من المؤلِّفين:

التعريب ودوره في تدعيم الوجود العربي والوحدة العربية

مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٨٢

١٢٠ - مجموعة من المؤلِّفين:

محمد كرد علي

مجمع اللغة العربية، دمشق، ١٩٧٧

١٢١ - محبك، د. أحمد زياد:

المسرحية التاريخية في المسرح العربي المعاصر

دار طلاس، دمشق ١٩٨٩

١٢٢ - محمد، د. حياة جاسم:

لغة الحوار في المسرح العربي، مشكلة بلا حل

مجلة العربي، ع٣٧١، الكويت ١٩٨٩

١٢٣ - المخزومي، د. خلف (و: د. مفيق دوشق):

اتجاهات الطلبة والمعلمين نحو الكتابة باللغة العربية في المدارس الثانوية الأردنية

مجمع اللغة العربية الأردني، ع٣٥، تموز/يوليو- كانون الأول/ديسمبر ١٩٨٨

١٢٤ - مدكور، د. إبراهيم:

في اللغة والأدب

دار المعارف، اقرأ ٣٣٧، القاهرة، ١٩٧١

١٢٥ - مريدن، د. عزة:

دراسات وتأملات في العلم والطب والحياة

اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ١٩٨٣

١٢٦ - مريدن، د. عزيزة:

القصة والرواية

دار الفكر، دمشق، ١٩٨٠

١٢٧ - مصطفى، إبراهيم:

إحياء النحو

القاهرة، ١٩٣٧

١٢٨ - الملائكة، د. جميل:

أ - الصعوبات المفتعلة على درب التعريب

مجلة شؤون عربية، ع٤٧، تونس، ١٩٨٦

ب - تعريب المصطلحات الهندسية، الواقع والمستقبل

الموسم الثقافي الثامن لمجمع اللغة العربية الأردني، عمّان ١٩٩٠

١٢٩ - المنجّد، نور الدين:
الترادف في القرآن الكريم بين النظرية والتطبيق
دار الفكر- دمشق ١٩٩٧
١٣٠ - مندور، د. محمد:
مسرح توفيق الحكيم
دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٧٧
١٣١ - نوفل، د. يوسف:
قضايا الفن القصصي
دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٧٧
١٣٢ - هالبرين، جون:
نظرية الرواية (تر: محيي الدين صبحي)
وزارة الثقافة، دمشق، ١٩٨١
١٣٣ - (ابن) هشام الأنصاري، أبو محمد جمال الدين:
أ - شذور الذهب، شرح: محيي الدين عبد الحميد
مطبعة السعادة، القاهرة، ١٩٥٣
ب - مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تح: مازن المبارك و محمد علي حمد الله
دار الفكر، دمشق، ١٩٦٤
١٣٤ - هلال، د. محمد غنيمي:
النقد الأدبي الحديث
دار الثقافة/دار العودة، بيروت، ١٩٧٣
١٣٥ - الهلالي، د. صادق:
تعليم الطب بالعربية في الجامعات العربية
مجلة شؤون عربية، ع٤٧، تونس، ١٩٨٦
١٣٦ - هيكل، د. محمد حسين:
زينب
كتاب الهلال، القاهرة، ط٣، ١٩٥٣
١٣٧ - وافي، د. علي عبد الواحد:
علم اللغة
دار نهضة مصر، القاهرة، ط٧، د.ت
١٣٨ - وزارة التربية:
المعجم المدرسي
دمشق، ١٩٨٥
١٣٩ - الوفائي، عمر:
العجز في الروائي وليس في اللغة
مجلة الثقافة الوطنية، س٤، ع٨، بيروت، ١٩٥٥
١٤٠ - وهبي، د. مجدي:

معجم مصطلحات الأدب
مكتبة لبنان، بيروت، ١٩٧٤
١٤١ - اليافي، د. عبد الكريم:
تجربتي في وضع المصطلحات العلمية
مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، مج٥٣، ج٢، تشرين الأول/اكتوبر ١٩٧٨
١٤٢ - اليافي، د. نعيم:
التطور الفني لشكل القصة القصيرة في الأدب الشامي الحديث
اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ١٩٨٢

***

صدر للمؤلِّف

١. رسالة في المؤنثات السماعية	دار الإرشاد، حمص ١٩٧٤
٢. سلسلة قصص الحكماء للأطفال	دار الإرشاد، حمص ١٩٧٦
٣. قصص الأطفال في المدرسة الابتدائية السورية	دار الإرشاد، حمص ١٩٧٩
٤. ملامح في الرواية السورية	اتحاد الكتاب العرب، دمشق ١٩٧٩
٥. مشكلات قصص الأطفال في سورية	اتحاد الكتاب العرب، دمشق ١٩٨١
٦. أسامة بن منقذ	ط١/وزارة الثقافة، دمشق ١٩٨٢ ط٢/دار الإرشاد، حمص ٢٠٠٣
٧. عباس بن فرناس	ط١/وزارة الثقافة، دمشق ١٩٨٣ ط٢/دار الإرشاد، حمص ٢٠٠٣
٨. السجن السياسي في الرواية العربية	ط١ / اتحاد الكتاب العرب، دمشق ١٩٨٣ ط٢ / جروس برس، طرابلس (لبنان) ١٩٩٤
٩. دراسات في الرواية الليبية	المنشأة العامة للنشر، طرابلس (ليبيا) ١٩٨٣
١٠. أحمد بن ماجد	ط١/وزارة الثقافة، دمشق ١٩٨٤ ط٢/دار الإرشاد، حمص ٢٠٠٣
١١. الرواية السورية والحرب	المنشأة العامة للنشر، طرابلس (ليبيا) ١٩٨٤
١٢. عز الدين الجزائري	ط١/وزارة الثقافة، دمشق ١٩٨٥ ط٢/دار الإرشاد، حمص ٢٠٠٣
١٣. تجربة الرواية السورية	اتحاد الكتاب العرب، دمشق ١٩٨٥
١٤. الاتجاه الواقعي في الرواية العربية السورية	اتحاد الكتاب العرب، دمشق ١٩٨٦
١٥. ثقافة الطفل العربي	اتحاد الكتاب العرب، دمشق ١٩٨٧
١٦. تنمية ثقافة الطفل العربي	الجمعية الكويتية لتقدُّم الطفولة العربية الكويت ١٩٨٨
١٧. النقد الأدبي الحديث	دار الأهالي، دمشق ١٩٨٨
١٨. أدب الناشئة (تأليف مشترك)	وزارة التربية، دمشق ١٩٨٩
١٩. الأدب في رياض الأطفال (تأليف مشترك)	وزارة التربية، دمشق ١٩٨٩
٢٠. نهوض الرواية العربية الليبية	اتحاد الكتاب العرب، دمشق ١٩٩٠
٢١. المشكلة اللغوية العربية	جروس برس، طرابلس (لبنان)، ١٩٩٢
٢٢. اللغة العربية الفصيحة في العصر الحديث	اتحاد الكتاب العرب، دمشق ١٩٩٣
٢٣. قراءات في تجربة روائية	دار الحوار، اللاذقية ١٩٩٣
٢٤. معجم الروائيين العرب	جروس برس، طرابلس (لبنان) ، ١٩٩٥
٢٥. بناء الرواية العربية السورية	اتحاد الكتاب العرب، دمشق ١٩٩٥
٢٦. معجم القاصات والروائيات العربيات	جروس برس، طرابلس (لبنان) ، ١٩٩٦
٢٧. المثل السائر لابن الأثير الجزري (اختيارات)	وزارة الثقافة، دمشق ١٩٩٦
٢٨. التطور الفني للاتجاه الواقعي في الرواية العربية	دار النفائس، بيروت ١٩٩٦
٢٩. حكايات من الماضي والحاضر (للأطفال)	ط١/جروس برس، طرابلس (لبنان) ، ١٩٩٧ ط٢/دار الإرشاد، حمص ٢٠٠٧
٣٠. أدب الأطفال وثقافتهم	ط١/اتحاد الكتاب العرب، دمشق ١٩٩٨ ط٢/دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة ٢٠٠٧

٣١. مهارات اللغة العربية والبحث العلمي في المرحلة الجامعية (تأليف بالاشتراك) — جامعة الإمارات، العين، ١٩٩٩

٣٢. مهارات اللغة العربية في المستوى الجامعي (تأليف بالاشتراك) — جامعة الإمارات العربية المتحدة، العين ٢٠٠٣

٣٣. مهارات التعلُّم والتواصل في البيئة الجامعية (تأليف بالاشتراك) — جامعة الإمارات، العين ٢٠٠٣

٣٤. الرواية العربية، البناء والرؤيا — اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ٢٠٠٣

٣٥. مهارات الاتصال بين النظرية والتطبيق (تأليف بالاشتراك) — جامعة الإمارات، العين ٢٠٠٣

٣٦. مهارات الاتصال (تأليف بالاشتراك مع د. محمد جهاد جمل) — دار الكتاب الجامعي، العين ٢٠٠٣

٣٧. قضايا السرد في الرواية الإماراتية — دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة، ٢٠٠٣

٣٨. أساليب القص عند محمد المر — ندوة الثقافة والعلوم، دبي، ٢٠٠٥

٣٩. أبو ذرّ الغفاري (سيرة قصصية للأطفال) — دار الإرشاد، حمص ٢٠٠٥

٤٠. فوزي القاوقجي (سيرة قصصية للأطفال) — دار الإرشاد، حمص ٢٠٠٥

٤١. معجم القاصين العرب — دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة، ٢٠٠٥

٤٢. أسلوبيّة الرواية العربية — اتحاد الكتاب العرب، دمشق

٤٣. قُسطاكي الحمصي، الأعمال الكاملة، مجلدان — وزارة الثقافة، دمشق

***

المحتوى